



Cristiane Paiva Alves
Fábio Luiz de Almeida Bertacini
(Organizadores)

Quando a escuta
transforma
a educação


GRADUS
EDITORA

Quando a escuta transforma a educação. ALVES, Cristiane Paiva; BERTACINI, Fábio Luiz de Almeida (Orgs.). Gradus Editora, 2025. 164p.. : il. (algumas color.).

978-65-810033-75-0 CDD 360.00
DOI: 10.46848/9786581033750

A Gradus Editora adota a licença da Creative Commons CC BY: Atribuição-Não Comercial-Sem Derivados - CC BY-NC-ND: Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.



Direitos reservados à



GRADUS
EDITORA

Rua Luiz Gama, 237, 17054-300 - Vila
Independência - Bauru/SP
Contato (14) 98216-6549 / (14) 3245-7675
graduseditora@gmail.com.br
www.graduseditora.com Publicado no Brasil

Publicado no Brasil

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe — Lucas Almeida Dias

Capa — Kadu Barros

Diagramação e Projeto gráfico — Natália Huang Azevedo Hypólito

Revisão — Lucas Almeida Dias

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos

Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Profa. Dra. Manuela Costa Melo

Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Prof. Dr. Leandro A. dos Santos

Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade

Profa. Dra. Gladys del C. M. Morales

Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza

Profa. Dra. Andreia de B. Machado

Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro

Profa. Dra. Janaína Muniz Pícolo

Prof. Dr. Thiago Henrique Omena

Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Prof. Dr. Gustavo Schmitt

Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

Este trabalho utiliza imagens geradas por meio de tecnologia generativa de IA, sendo os autores os responsáveis exclusivos pelas imagens, nos termos do Art. 5º, IX, da CF/88, Art. 22 da Lei 9.610/98 (Direitos Autorais) e Arts. 186 e 927 do Código Civil.

A Gradus Editora não se responsabiliza pelo conteúdo, opiniões ou eventuais controvérsias presentes nesta obra, nos termos do Art. 5º, IX, da CF/88, Art. 22 da Lei 9.610/98 (Direitos Autorais) e Arts. 186 e 927 do Código Civil. A responsabilidade pelas opiniões, declarações, fatos narrados e teor do material é exclusiva do autor e não refletem a posição da Gradus

Cristiane Paiva Alves
Fábio Luiz de Almeida Bertacini
(Organizadores)

Quando a escuta
transforma
a educação

Assinatura

SUMÁRIO

<i>PREFÁCIO</i>	7
Rita Melissa Lepre	

PARTE I – FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA ESCUTA FORMATIVA

Nesta parte, os capítulos exploram os fundamentos teóricos, éticos e afetivos da escuta na educação, destacando sua importância na formação de educadores e profissionais da saúde. São abordadas práticas reflexivas e sensíveis que evidenciam a escuta como uma via de reconhecimento da subjetividade, empatia e cuidado na construção de relações educativas.

<i>O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO PARA EMANCIPAÇÃO, PROTAGONISMO E HUMANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES.</i>	9
Thiago Corado Lima, Gregório Rosalvo da Fonseca Neto	

<i>ESCUTA ATIVA E EMPATIA EM EDUCADORES</i>	22
Carolina Talanscas Mammana, Cristiane Paiva Alves, Fábio Bertacini	

<i>A ESCUTA COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA DA SAÚDE</i>	32
Danielle dos Santos Cutrim Garros	

<i>A PANDEMIA COVID-19, O LUTO E A ESCUTA NO APRENDIZADO DA ELABORAÇÃO DE UM NOVO COTIDIANO</i>	38
Ana Leda Higa Ribeiro, Danielle dos Santos Cutrim Garros ²	

<i>A ESCUTA COMO REMÉDIO PARA O CAOS: A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DE UMA ACOMPANHANTE TERAPÊUTICA DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</i>	50
Raíssa Menezes de Lima, Fábio Luiz de Almeida Bertacini, Cristiane Paiva Alves	

<i>SÍMBOLOS, TRAÇOS E CORES: UMA ESCUTA LEGÍTIMA PARA EXPRESSÕES DOS SENTIMENTOS</i>	60
Stefani Caroline da Silva Sousa, Gabriel Nunes Almeida, Denise Aparecida Corrêa	

PARTE II – ESCUTA COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR

A segunda parte reúne experiências institucionais e práticas coletivas em que a escuta foi elemento estruturante de transformações democráticas, artísticas e pedagógicas. As experiências aqui descritas evidenciam como a escuta pode redefinir papéis, fortalecer o protagonismo estudantil e inspirar formas inovadoras de vivência escolar.

<i>DIÁLOGO E ESCUTA: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS NA TRANSFORMAÇÃO DE UMA ESCOLA MAIS DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA ATRAVÉS DO DIRETOR DE ESCOLA</i>	68
Maria Izabel Cava Pari de Paula	

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: AS ASSEMBLEIAS ESCOLARES COMO ESPAÇO DE ESCUTA..... 78
Thiago Corado Lima, Renata de Luca Gallo

PROGRAMA ESCOLAS 2030: CONSTRUINDO OPORTUNIDADES PARA UM MODELO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS. 88
Thiago Corado Lima, Patrícia Unger Raphael Bataglia

*A ARTE DE ESCUTAR: O TEATRO COMO CAMINHO PARA EDUCAÇÃO....*99
Hélia Bruna Domingues de Oliveira, Fábio Luiz de Almeida Bertacini, Cristiane Paiva Alves

TEATRO COMO INSURREIÇÃO: ESCUTAS, AFETOS E RECONFIGURAÇÃO DO CORPO107
Marina de Nóbile da Silveira

A TRANSFORMAÇÃO PELA ESCUTA ATIVA: A PARTICIPAÇÃO DA TURMA PET TRAMPOLIM 2024 NO EMPREENDA SENAC – SP.....115
Bruna Silva de Freitas Pereira, Fabiana Damiano da Silva, Murilo Cretuchi Delfino de Oliveira

PREFÁCIO

Prof.^a D.^a Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista - FC/Departamento de Educação - Bauru

empatia (*s.f.*)

não é sentir pelo outro, mas sentir com o outro. é quando a gente lê o roteiro de outra vida. é ser ator em outro palco. é compreender. é não dizer “eu sei como você se sente”. é quando a gente não diminui a dor do outro. é descer até o fundo do poço e fazer companhia para quem precisa. não é ser herói, é ser amigo. é saber abraçar a alma (Doederlein, 2017, p 82).

Vou começar esse prefácio escrevendo sobre a empatia. Em uma compreensão preliminar, a empatia pode ser definida como a capacidade de um indivíduo de se colocar no lugar do outro, sendo afetado pelo seu estado emocional, compreender seus sentimentos e compartilhar de sua perspectiva, reagindo de forma a expressar tal entendimento. É uma competência presente desde os primórdios da existência humana, observável já nos primeiros meses de vida, quando a criança demonstra a habilidade de expressar e responder a sinais emocionais cruciais para sua sobrevivência e interação social (Moitoso; Casagrande, 2017).

Para Santos e Quixadá (2023) existe uma relação de interdependência entre a empatia e a escuta ativa: a empatia é a base teórica e emocional necessária para que a escuta ativa possa ser praticada de forma genuína e eficaz. Por outro lado, a escuta ativa é a manifestação prática e comportamental da empatia, a habilidade que a torna visível, tangível e transformadora nas relações, particularmente no ambiente escolar.

Em sua essência neuropsicológica, a empatia emerge como uma sinfonia complexa de neurônios-espelho, circuitaria límbica especializada e funcionamento do córtex pré-frontal, uma arquitetura cerebral que nos permite não apenas observar, mas simular internamente o estado emocional do outro, projetando a consciência para além das fronteiras do eu (*self*) e mantendo o autocontrole, simultaneamente. Para que essa sinfonia gere a possibilidade de dança é necessário, porém, um ritual comportamental, para que se manifeste em sua plenitude transformadora, como a escuta! (Ferreira; Cecconello; Machado, 2017).

“*Quando a escuta transforma a Educação*” é um livro organizado pela Prof.^a Cristiane Paiva Alves e pelo mestrando Fábio Luiz de Almeida Bertacini que investigam o poder da escuta como um elemento central e transformador no ambiente educacional. O livro não concebe a escuta como um simples ato de ouvir, mas como uma prática pedagógica intencional, ética e afetiva capaz de promover mudanças profundas nas relações interpessoais, na escola como instituição social e no desenvolvimento integral dos sujeitos e, assim, evoca a empatia.

A obra se estrutura em duas partes que se complementam. A Parte I, composta por seis artigos, trata dos Fundamentos e Práticas da Escuta Formativa, convidando o leitor a uma reflexão necessária sobre os alicerces que sustentam essa prática. A escuta é apresentada como um ato de empatia, uma estratégia de investigação da subjetividade e um potente instrumento de cuidado, não apenas na escola, mas também na formação de profissionais da saúde. É nesta seção que entendemos que escutar uma criança no espectro autista, uma pessoa enlutada ou um jovem expressando seus sentimentos através de símbolos e cores é reconhecer sua humanidade plena e incontestável.

A Parte II, também composta por seis artigos, demonstra, através de experiências tangíveis, que a escuta é a semente para uma transformação escolar coletiva. As assembleias, a liderança dialógica do diretor, os projetos inovadores e as linguagens artísticas, notadamente o teatro, são revelados como espaços nos quais a escuta deixa de ser uma prática isolada e se torna a base de uma nova cultura institucional democrática, participativa e protagonista. Estes capítulos revelam que quando uma escola decide escutar seus estudantes e educadores está implementando um método e inaugurando um novo modo de ser e de fazer Educação.

O livro que você, leitor, está prestes a ler é uma reunião de artigos que demonstra, com rigor teórico e exemplos concretos, que a escuta é a manifestação prática de uma empatia capaz de ressignificar o espaço escolar. Ao transformar a sala de aula, a gestão e as relações interpessoais em um campo de acolhimento e diálogo genuíno, a escuta se revela como a chave para uma Educação mais humana, democrática e verdadeiramente transformadora. Prepare-se para ser desafiado e inspirado a compreender que ouvir, com toda a intencionalidade e afeto que este verbo carrega, pode ser o primeiro e mais revolucionário passo para mudar a Educação. Boa leitura!

REFERÊNCIAS:

DOEDERLEIN, J. **O livro dos ressignificados**. São Paulo: Paralela, 2017.

FERREIRA, Vinicius Renato Thomé; CECCONELLO, William Weber; MACHADO, Mariana Rodrigues. Neurônios-espelho como possível base neurológica das habilidades sociais. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 23, n. 1, p.

147-159, jan. 2017 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000100009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 29 ago. 2025.

MONTEIRO, C. M. F. dos S.; QUIXADÁ, L. M. Reflexões sobre a empatia e a escuta ativa no contexto escolar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades** - Rev. Pemo, [S. l.], v. 5, p. e11420, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e11420. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11420> Acesso em 20 ago. 2025.

MOITOSA, G. S.; CASAGRANDE, C. A. A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 209-224, jul.-dez. 2017. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/28515/16462> Acesso em 20 ago. 2025.

O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO PARA EMANCIPAÇÃO, PROTAGONISMO E HUMANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES.

Thiago Corado Lima¹, Gregório Rosalvo da Fonseca Neto²

UNESP – GEPPEI, Marília-SP, Brasil.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Diálogo, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

“Você consegue escrever um bilhete simples?”, de tempos em tempos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – IBGE (2023) bate à porta dos brasileiros para realizar este questionamento. No ano de 2023, “Não!” foi a resposta de cerca de nove vírgula três milhões dos entrevistados com faixa etária acima dos quinze anos de idade, sendo que, deste total oito vírgula três milhões têm mais de quarenta anos de idade.

Os dados além de preocupantes, não deixam dúvidas ao evidenciar que a superação e a erradicação do analfabetismo é um dos grandes desafios, a serem enfrentados pela Educação de nosso país.

Para, além disso, os dados apresentados nos provocam e nos conduzem a uma reflexão, por quais motivos no país de Paulo Freire (1921-1997), patrono da Educação brasileira, reconhecido mundialmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, aproximadamente dez milhões de analfabetos ainda estão à margem da sociedade, aliados do direito à Educação?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro, sobretudo diante das condições socioeconômicas dos sujeitos que dela são elegíveis. Trata-se de uma modalidade específica voltada para cidadãos que, por diversos motivos, não concluíram sua formação escolar na idade certa, e que, mesmo diante de obstáculos como jornadas de trabalho extensas, responsabilidades familiares e limitações de infraestrutura escolar, persistem na busca pelo direito à Educação.

No entanto, a EJA enfrenta entraves significativos, como a escassez de políticas públicas eficazes, eficientes e efetivas, a evasão escolar, a inadequação curricular frente às experiências de vida dos estudantes e a falta de metodologias pedagógicas que valorizem seus saberes.

Apesar dessas dificuldades, a EJA carrega um enorme potencial transformador: permite que muitos trabalhadores ascendam profissionalmente, que idosos desenvolvam autonomia e que múltiplas histórias de exclusão sejam ressignificadas

¹ Articulador Regional do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Supervisor de Ensino Rede Municipal de Ensino de Assis/SP. Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0006-4331-7202> . E-mail: corado.lima@unesp.br .

² ² Professor da Educação Básica na Rede Estadual de São Paulo e no Ensino Privado. Mestrando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0007-6902-1423> . E-mail: gregorio.fonseca@unesp.br

por meio do acesso ao conhecimento. Assim, fortalecer a EJA é fundamental para garantir uma Educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora no Brasil.

O espaço da EJA é oportuno para ressignificar o lugar “simbólico” desses sujeitos, auxiliá-los a superar o rótulo de fracassados e retomar junto a eles sua posição de sujeitos no processo educativo, ouvi-los e conhecer suas histórias é importante para que se possa ver com outros olhos essa realidade, desmistificando ideias pré-concebidas e rótulos que frequentemente são dirigidos a eles, “naturalizando” esse espaço como um local de alunos/pessoas fracassados(as), atrasados, inferiores, identificados como sujeitos que não lograram concluir seus estudos nos padrões definidos pela escola regular.

Ao considerar a participação em uma obra voltada à escuta ativa, é imperativo reconhecer o diálogo como elemento estruturante do processo educativo. A escuta, por sua natureza, exige a presença da palavra do outro não como mero som captado, mas como expressão de sentido, de existência, de humanidade.

Inserir-se em um espaço que convoca à reflexão sobre a escuta ativa implica, necessariamente, compreender o diálogo como uma via de mão dupla, um entrelaçar de vozes que se reconhecem e se constroem mutuamente. Não se trata apenas de ouvir, mas de acolher o outro em sua “inteireza”, em um gesto que é, ao mesmo tempo, político, ético e sensível.

Inspirados pela pedagogia do diálogo de Paulo Freire (1921 – 1997), entendemos o diálogo não como mera troca de palavras, mas como prática de liberdade, em que a escuta ganha contornos de acolhimento, cooperação e construção coletiva do conhecimento. Assim, ao ocupar um espaço discursivo que propõe refletir sobre a escuta ativa, torna-se inevitável reconhecer que só há escuta plena quando há segurança psicológica — e que essa reciprocidade se insere num processo emancipador, onde todos os sujeitos são convidados a co-criar sentidos no encontro. É reconhecer no outro não um recipiente vazio a ser preenchido, mas um sujeito pleno de histórias, de experiências e de possibilidades.

Assim, afirmar a centralidade do diálogo é reconhecer que toda escuta significativa nasce de um processo de socialização, no estrito termo do conceito (Lima, 2020), e que esse entrelaçamento, quando verdadeiro, revela-se como prática emancipadora. Nesse movimento, cada sujeito é convocado a (re)significar sentidos, a inscrever-se como autor de sua própria trajetória, num processo de aprendizagem que é, antes de tudo, humano.

Nosso percurso formativo e experiência enquanto docentes atuantes no chão da escola, em classes da EJA nos conferem legitimidade para abordar a temática e assim propor algumas reflexões, dentre as muitas possíveis, o presente capítulo organiza-se de maneira a apresentar o conceito de diálogo na obra de Paulo Freire, e de maneira específica, considerando o diálogo enquanto umas das principais categorias da Educação libertadora, como possibilidade de abordagem para a organização do trabalho dos professores da EJA na contemporaneidade.

Partimos da hipótese de que mediante o estudo reflexivo do conceito de diálogo e sua correlação com outros conceitos estruturantes na obra de Paulo Freire, os educadores tenham a oportunidade de pensar sobre sua ação docente e pedagógica, como também desenvolver junto a seus alunos a escuta atenta e sensível, de modo a efetivar uma prática educacional dialógica, democrática e libertadora.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Historicamente, observamos que a efetividade de uma proposta de difusão do conhecimento se consolida quando validada pelas práticas sociais em suas diversas instâncias. No caso da EJA impõe considerar que vivemos um tempo no qual é imperativo o debate sobre o lugar e o significado das competências e habilidades exigidas dos sujeitos para atuar no que se logrou denominar de sociedade do conhecimento.

A modalidade de ensino EJA assume um papel relevante, frente a avocar-se como uma possibilidade não só de acesso e permanência a educação acadêmica formal prevista na legislação vigente, com vistas à erradicação do analfabetismo, mas, sobretudo, como uma possibilidade do resgate da igualdade de oportunidades, redução das desigualdades sociais, melhoria de vida e dignidade para muitos cidadãos, que historicamente foram negligenciados por sua condição de vida.

Em uma sociedade em que o conhecimento é cada vez mais valorizado e exigido, sendo, condição *sine qua non* para o mercado de trabalho, constata-se que ainda, uma parcela significativa da população – entre jovens e adultos – são excluídos de ambientes sociais e profissionais por estarem inseridos no universo daqueles que não tiveram acesso à educação formal.

Recentemente, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, resgatou os investimentos em políticas públicas voltadas a EJA, e instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024), com vistas a atender as metas nove (9)³ e dez (10)⁴ do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001).

Trata-se de uma política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios brasileiros. Em seu cerne reúne ações de articulação intersetorial implementadas com a participação de ministérios, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do setor produtivo.

Conforme apresentado em Brasil (2024), as finalidades do Pacto são, superar o analfabetismo, elevar a escolaridade, ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade, e aumentar a oferta da modalidade integrada à educação profissional.

Há de se reconhecer que embora tímido e pequeno em relação ao tamanho da situação do analfabetismo no Brasil, conforme apontado inicialmente, há um movimento institucional governamental que acena na intenção de se (re)pensar a EJA no território nacional. Fato é que momento em que esse texto é redigido o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução CNE/CEB Nº 3 / 2025 (Brasil, 2025), documento que Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, movimento importante e que pode delinear políticas públicas que contribuam para um olhar mais humanizado para a EJA.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos envolve compreender que, o processo de construção dessa modalidade foi sempre tolhido de muitos obstáculos, Arroyo

3 **Meta nove (9)** – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (Brasil, 2001)

4 **Meta dez (10)** – Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Brasil, 2001)

(2006) ressalta que, o princípio da EJA no Brasil é permeado de tensão, conflitos e crises, legislações que não tratavam o assunto na íntegra. Em contrapartida, ao longo da história da EJA, importantes movimentos em defesa da educação vieram a surgir, como, por exemplo, o direito da educação para todos (Paiva, 2009).

Ao pensar na EJA, é de suma importância observar o retorno do adulto ao ambiente escolar, como uma busca por algo que lhe foi retirado na infância, seja por fatores sociais, econômicos ou questões pessoais. Para a grande maioria dos alunos, retornar à sala de aula é de alguma forma recuperar o acesso à dignidade e sair do estado de vítimas do que, Santos (2008) nomeia de *apartheid social*.

Dessa forma, quando o jovem ou adulto retorna à escola, nas palavras de Arroyo, (2017), ele busca afirmar o fortalecimento da sua existência como sujeito de direito, mediante a oportunidade de buscar significados práticos, para a pedagogia recebida parcialmente na infância, e conseqüentemente buscar humanização e se retirar do local socialmente visto como vítima.

No entanto, os desafios em torno do retorno aos bancos da escola para jovens, adultos e idosos que por motivos diversos e oriundos das mazelas sociais evadiram ou abandonaram a escola vêm à tona diante de novas tentativas de retomada do processo de aprendizagem, partindo-se da matrícula destes, pois persuadi-los – bem como persuadir-se – a retornarem à escola já representa uma grande barreira, principalmente diante do sentimento de frustração do tempo decorrido e de certo constrangimento, por parte de muitos, em ingressar à escola em faixas etárias mais elevadas.

Superada esta etapa de provação inicial, surge o desafio da permanência no decorrer do ano letivo e da necessidade de se conciliar as atuais responsabilidades, como, por exemplo, vida profissional, família, entre outros, com a rotina escolar e de estudos, frente a esta constatação, o processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da EJA necessita ser diferenciado.

PERSPECTIVA TEÓRICA EM PAULO FREIRE

A perspectiva teórica que conduzirá nossas reflexões é fruto do pensamento de Paulo Regus Neves Freire (1921-1997). Acreditamos que não é possível pensar em Educação de Jovens e Adultos sem considerá-lo, exclusivamente porque se dedicou a alfabetização de adultos, tornando-se precursor de um método de ensino voltado a essa modalidade, o qual é internacionalmente conhecido e objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas.

A projeção nacional e internacional do trabalho de Paulo Freire consolidou-se a partir de sua atuação no Programa Nacional de Alfabetização, no início da década de 1960, especialmente pela experiência emblemática realizada no município de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, onde trezentos adultos foram alfabetizados em apenas quarenta e cinco dias (Lyra, 1996).

Essa vivência não apenas evidenciou a eficácia de seu método, baseado no diálogo e na valorização da realidade do educando, como também se tornou um marco histórico na luta pela democratização do acesso à Educação no Brasil. Essa experiência ainda fornece subsídios fundamentais para o debate contemporâneo sobre o uso de metodologias ativas na EJA, demonstrando a atualidade e relevância das contribuições freirianas para a formulação de políticas públicas comprometidas com a inclusão e a justiça social.

Paulo Freire vivenciou um modelo de Educação com e para Adultos de forma integral, além de professor da Educação Popular, foi estudante nesse contexto. Sua vivência lhe permitiu analisar os tipos de métodos utilizados para esse público, a partir da sua própria experiência.

É fundamental mencionar a contribuição de Paulo Freire para Educação brasileira, especialmente por sua crítica aos sistemas opressores e sua concepção da Educação como instrumento de libertação dos homens. Em sua obra, o autor propõe uma pedagogia voltada à emancipação dos sujeitos, na qual o estudante é compreendido como agente de sua própria formação, buscando superar a condição de ser manipulado, em direção à conquista da consciência crítica, por meio de uma prática pedagógica comprometida com a liberdade (Freire, 2021).

“A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2021, p. 98)

Tal prática implica uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, que Freire (2021) denominou educação bancária, caracterizado pela passividade do estudante e pela centralidade do professor como detentor exclusivo do conhecimento. Em contraposição, propõe-se uma abordagem dialógica e participativa, que considera os saberes prévios dos educandos e valoriza o processo coletivo de construção do conhecimento.

Freire (1991, p.19) defende que “a alfabetização de adultos é um ato político e um ato de conhecimento e, por isso mesmo entendido, como um ato criador.”. Nessa direção, a concepção de Educação para ele, não pode ser compreendida apenas como uma crítica à educação bancária, tradicional e autoritária, mas emerge de uma práxis educativa que abarca uma ética pedagógica, política e epistemológica profundamente democrática emancipadora e libertadora.

Além disso, Freire (1996) defende que o ato de educar deve ser construído em parceria com os educandos, considerando-os sujeitos ativos do processo. No contexto do EJA, isso significa desenvolver metodologias participativas que deem voz às demandas e aos interesses dos alunos. A experiência dos estudantes deve ser o ponto de partida para a construção do conhecimento.

A metodologia proposta por Paulo Freire (1989) é baseada na relação mútua, na troca de experiências, nesse processo, não só o aluno aprende, mas o professor também aprende com o seu aluno, o ser humano tem necessidade de se socializar-se, o que permite com que o mesmo reconheça sua importância no mundo. Essa compreensão traz-nos a possibilidade de alfabetizar com aquilo que nos rodeia, assim a escola precisa ensinar o aluno a “ler o mundo”. Na concepção freiriana (Freire, 1989):

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual se pode resultar **uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso, a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador.** Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar (Freire, 1989, p. 72). *grifo nosso*

Em linhas gerais, Freire (1989) enfatiza que o aprendizado efetivo e significativo no contexto da Educação de adultos exigirá uma prática pedagógica que vá além da simples aplicação de conteúdos prescritos por livros e manuais. O público atendido

por essa modalidade, tradicionalmente formado por sujeitos não alfabetizados ou em processo de alfabetização e hoje composto também por sujeitos com trajetórias escolares interrompidas ou marcadas pela exclusão, requer do educador um compromisso ético e político com a escuta ativa, o acolhimento das experiências de vida e a valorização dos saberes construídos no cotidiano.

Nessa conjectura, é imprescindível que o docente compreenda a sala de aula da EJA como um espaço de diálogo, em que o conhecimento é construído a partir da realidade concreta dos educandos, por meio da problematização crítica do mundo que os cerca.

Uma das práticas pedagógicas centrais na proposta de Freire (2021), é o “Círculo de Cultura”, que constitui-se como uma prática pedagógica centrada no diálogo, na escuta ativa e na valorização dos saberes populares. Diferentemente das aulas tradicionais, nas quais predomina a transmissão unidirecional do conhecimento, o Círculo de Cultura propõe um espaço horizontal de troca de experiências, no qual educadores e educandos compartilham vivências, problematizam a realidade e constroem saberes coletivamente, a fim de desenvolver sua consciência crítica e sua capacidade de transformar a realidade que os cerca.

O autor evidencia que essa metodologia é mais que uma estratégia didática, trata-se de um compromisso político com a libertação dos oprimidos, permitindo-lhes a leitura crítica do mundo e a conquista da autonomia. O Círculo não é, portanto, uma simples roda de conversa, mas uma prática intencional que articula linguagem, consciência e ação transformadora (Freire, 2021).

Nesse processo, os **temas geradores** desempenham papel central, pois emergem do cotidiano dos participantes e se tornam ponto de partida para a reflexão crítica. Ao propor que a alfabetização seja feita com base na realidade concreta dos sujeitos, Freire (2021) rompe com os métodos tradicionais que desconsideram a experiência de vida dos educandos.

Nos Círculos de Cultura, o diálogo não é apenas um recurso pedagógico, mas um princípio epistemológico que reconhece o outro como sujeito do conhecimento. Essa perspectiva valoriza a cultura popular e busca construir uma educação problematizadora e emancipadora.

Segundo Freire (2021), o educador, ao assumir uma postura dialógica, contribui para que os estudantes desenvolvam a consciência crítica necessária para a transformação de suas condições de vida e de sua inserção ativa na sociedade.

Assim, os Círculos de Cultura sintetizam a essência da pedagogia freiriana: uma educação problematizadora, emancipadora, libertadora e profundamente comprometida com os oprimidos.

Na prática pedagógica erigida por Paulo Freire, a alfabetização é compreendida não apenas como a aquisição de habilidades técnicas, mas como um ato político de conscientização e humanização. Para o autor, tornar-se alfabetizado significa acessar criticamente a realidade, reconhecendo-se como sujeito de direitos e como agente transformador do mundo.

Esse princípio está evidenciado na experiência de Angicos, relatada em Lyra (1996), em que os educandos, ao tomarem posse da palavra, também se apropriaram do seu papel social e cidadão.

Um exemplo emblemático é o depoimento de Dona Maria Hermínia, a aluna mais idosa da turma, que reuniu e entregou cartas escritas pelos participantes, direcionadas ao presidente da República. Dentre elas, destaca-se a de Francisca de Andrade, que afirma:

“Senho Presidenti E neste momento que **pego no meu lapis para lhi comunicar as minhas nesabilidade**. Agora mesmo não sou maça sou povo e posso esigi meus direito. Senho präsidenti a gente tem percisão de muita coisa como: reforma agária Escola e que o senho bote as leis da constituição pra fora. **Tenho duas filas pra edocar e não tenho recuso porioço peço ao senho bouça di estudo pra que elas não cresam como eu cresi**” (Lyra, 1996, p. 116). *grifo nosso*

O presente trecho revela, de forma profunda e simbólica, como o acesso à linguagem escrita, mesmo em estágio inicial, permite que sujeitos historicamente marginalizados reivindiquem visibilidade, justiça e dignidade. A alfabetização, nesse contexto, torna-se um gesto inaugural de cidadania, rompendo com o silêncio imposto pela exclusão educacional e assumindo um papel central na construção da autonomia e da consciência crítica dos educandos.

Faz-se relevante mencionar que no cenário contemporâneo da política pública nacional para a EJA (Brasil, 2024), Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Ministério da Educação, adota o Círculo de Cultura como uma das metodologias centrais para promover a alfabetização e a melhoria da qualidade educacional dos jovens e adultos em processo de escolarização. Ao adotar essa prática, o pacto reconhece a importância de uma Educação que, ao invés de ser excludente e vertical, seja inclusiva e voltada para a emancipação dos sujeitos.

Além disso, os Círculos de Cultura no contexto do pacto também se caracterizam como espaços de formação continuada para os profissionais da EJA. Nesses círculos, são promovidos encontros formativos nos quais professores podem compartilhar práticas pedagógicas, discutir estratégias de ensino e refletir sobre as metodologias que melhor atendem às necessidades dos educandos da EJA.

Essa abordagem se alinha diretamente aos princípios freirianos de um modelo de Educação problematizadora e dialógica, que busca romper com os modelos tradicionais de ensino, centrados na figura do professor como único detentor do conhecimento. Os temas geradores, por exemplo, são elementos-chave nesses círculos, pois emergem diretamente das experiências cotidianas dos educandos, permitindo que a aprendizagem seja mais significativa e contextualizada.

O uso dos Círculos de Cultura também reforça o compromisso do pacto com a inclusão e a valorização da diversidade cultural e social dos alunos, uma vez que essas práticas pedagógicas reconhecem a pluralidade de saberes e a importância de um currículo que dialogue com as realidades locais e regionais, e que de fato esteja alinhado às demandas sociais e culturais do século XXI.

O CONCEITO DE DIÁLOGO PARA PAULO FREIRE

Interessa-nos evidenciar neste capítulo que o diálogo assume um lugar de centralidade na pedagogia freiriana, tal constatação se dá a partir da análise das seguintes obras: Educação como Prática de Liberdade (2025); Pedagogia do Oprimido (2021); Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos (1981); Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978); Extensão ou Comunicação? (1989); Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (2021) e Pedagogia da Autonomia (2018).

É imperioso reconhecer frente ao pensamento epistemológico de Paulo Freire (2021) que o conhecer o outro, cultivar o diálogo e desenvolver uma visão de mundo

crítica são pilares incontornáveis de uma formação que se insurge contra todo processo de desumanização. Esses elementos não apenas sustentam uma prática pedagógica emancipadora, mas também revelam o compromisso ético de reconhecer o ser humano em sua complexidade, historicidade e potência criadora.

À luz do pensamento de Paulo Freire, educar é sempre um ato político, que exige a superação da neutralidade e o engajamento na transformação da realidade. Nesse sentido, o diálogo não é mera técnica, mas um caminho ontológico para o encontro entre sujeitos que, ao nomearem o mundo, também o reinventam. Assim, o conhecimento do outro não se reduz à observação externa, mas implica abertura sensível, escuta ativa e disposição para a alteridade.

Somente uma educação que promova esses encontros pode estimular o pensamento crítico e a criatividade genuína, não aquela que repete fórmulas, mas a que ousa imaginar outros modos de existência, desafiando as estruturas que oprimem e silenciam. Trata-se, portanto, de uma formação que humaniza, pois reconhece no ato de aprender um gesto de liberdade.

Para tanto, o diálogo ocupa um papel crucial no processo educativo, compreende parte da comunicação entre os sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (Freire, 1980, p.69).

Segundo Freire (2021), o diálogo é uma construção eminentemente humana, cuja base está na palavra enquanto expressão da consciência e da existência. O autor define o diálogo como o encontro entre sujeitos mediados pelo mundo, com o objetivo de compreendê-lo e transformá-lo, não se restringindo à simples relação interpessoal. Como afirma: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los, não se esgotando na relação eu-tu” (Freire, 2021, p. 109).

A palavra, nesse sentido, não deve ser entendida como concessão ou propriedade de determinados grupos sociais. Trata-se de uma capacidade inerente à condição humana, cuja vocação histórica é a de nomear o mundo. Dizer o mundo, para Freire, é um imperativo existencial: “Essa pronúncia não deve vir de uma doação do pronunciar de uns aos outros. [...] É uma exigência existencial. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo” (Freire, 2021, p. 109). O mundo pronunciado retorna aos sujeitos como realidade problematizada, demandando deles novos processos de compreensão e ação.

Nesse processo, ação e reflexão são dimensões fundamentais e inseparáveis do diálogo. Analisá-las de forma isolada compromete a integridade do processo dialógico. A palavra desvinculada da ação resulta em verbalismo, esvaziada de compromisso com a transformação da realidade. Por outro lado, a ação sem reflexão conduz ao ativismo, caracterizado pela prática desprovida de sentido crítico, o que inviabiliza a práxis emancipatória. Por essa razão, Freire (2021) propõe o conceito de ação-reflexão, compreendendo-o como unidade indissociável e essencial à prática educativa libertadora.

No capítulo denominado como “Dialogicidade: a essência da educação como prática de liberdade”, do livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021) dedicou-se a tratar do conceito de dialogicidade.

Nesta obra o diálogo ocupa um lugar importante para humanização e transformação social, devendo conduzir a libertação dos oprimidos por meio de uma consciência ativa (ação e reflexão são simultâneas). “Estamos convencidos de

que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica”. Freire (2021, p.172).

O diálogo que os homens estabelecem com o mundo incide nos processos da dinâmica social, ocasionando um movimento de mudança de uma sociedade fechada, onde há a negação da liberdade do homem e, portanto, a retirada da sua humanização, transformando-a em uma sociedade aberta, crítica e emancipadora. Para ele, “Este diálogo como exigência radical da revolução responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são a comunicação” (Freire, 2021, 172).

Na obra – Educação como Prática de Liberdade – Freire (2025) concebe o diálogo como ferramenta essencial ao processo de transição da consciência humana. No texto em questão, verificamos que o autor evidencia de maneira clara o conceito de diálogo. Ao ser indagado sobre o que entende por diálogo, o Freire (2025) procede à sua definição, oferecendo elementos que sustentam uma compreensão crítica e humanizadora desse conceito.

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers. (Freire, 2025, p.141).

Identificamos que na obra – Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos – Freire (1981) elucida suas vivências no processo de alfabetização de jovens e adultos. Apresenta suas vivências educacionais dentro dos chamados Círculos de Cultura, suas experiências com a alfabetização de adultos no Chile, quando exilado, e também sua experiência pregressa no Brasil.

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. (Freire, 1981, p.40).

Nesse contexto, ao tratar do diálogo, o autor o aponta como fio condutor em um processo horizontalizado de construção (por meio de uma pedagogia problematizadora). “Enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, como selo do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. (p. 66)”.

No ano de 1976, Paulo Freire esteve em solo africano, e foi convidado por Guiné-Bissau, para a missão de coordenar o Programa de Alfabetização do Ministério da Educação, que teve por objetivo promover a alfabetização de jovens e adultos. Esta experiência foi registrada no livro – Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo – na obra Freire (1978) destaca a importância do diálogo no contexto educacional para a construção de um projeto de transformação social.

Numa educação como esta, que coincide com um projeto social que privilegia a presença cada vez mais consciente dos trabalhadores camponeses e urbanos na reconstrução da sociedade, a delimitação do que conhecer, fiel a esse projeto, deve contar com a participação dos educandos nela. Isto significa, sem dúvida, que as relações dialógicas, como selo do ato de conhecer, entre o professor e o aluno militantes, não se dão apenas em torno de um objeto de conhecimento proposto por aquele a este, mas em torno, também, da própria delimitação do que conhecer. (Freire, 1978, p.116).

No livro – Educação e Mudança – Freire (1989) discute a importância de promover uma pedagogia dialógica, que esta longe de manifestar-se como um encontro romântico entre oprimido e opressores, mas reivindica um diálogo responsável e comprometido com a superação da situação de opressão. Nesse contexto, emerge o conflito enquanto possibilidade de construção da consciência crítica e reflexiva nos sujeitos. “O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor” (Freire, 1989, p.6). Ainda, adverte que o profissional comprometido com a mudança social tenha postura coerente com a sua prática e que tome consciência que essa mudança ocorra em espaços sociais amplos, desde a sala de aula até a sociedade como um todo.

Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialógica. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do Trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica. (Freire, 1989, p.5).

De maneira contundente na obra - Extensão ou Comunicação? – Freire (1983), reafirma que no contexto de uma educação comprometida com a emancipação humana, o diálogo e a problematização assumem papel central na constituição de sujeitos críticos. Para Freire (1983), esses elementos não apenas mobilizam a consciência, mas também promovem uma relação pedagógica horizontal, em que educador e educando se reconhecem como coautores do processo formativo.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 1983, p.37).

Na obra – Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – Freire (2019) propõe uma concepção de ensino que se ancora na dialogicidade como princípio estruturante da prática educativa. Longe de anular o ato de ensinar, a relação dialógica o potencializa, ao integrá-lo ao processo de aprendizagem de forma crítica e mútua. O autor defende que:

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. (Freire, 2019, p.163).

Uma educação emancipadora exige que o educador seja formado sob uma perspectiva reflexiva, capaz de compreender criticamente seu papel no processo pedagógico. Para Freire (1994), ensinar é uma tarefa profissional que requer não apenas competência científica, mas também sensibilidade, amorosidade e compromisso com a liberdade. Essa prática se realiza na relação dialógica entre educador e educando, em que teoria e prática se entrelaçam como elementos indissociáveis do ato de educar, conforme apresentado na obra – Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar - (Freire, 1994).

Assim como Freire (1994), compreendemos que nesse contexto, a formação continuada do educador é essencial, especialmente no que diz respeito à capacidade de refletir criticamente sobre sua própria prática. Freire (1993) destaca a importância da avaliação como instrumento formativo, que deve incidir sobre a ação pedagógica e não sobre a pessoa do professor, evitando julgamentos punitivos. A avaliação contínua, quando orientada à melhoria e à formação, possibilita o desenvolvimento de uma prática coerente e transformadora. É nesse movimento dialético entre ensinar e aprender que é possível construir conhecimento.

Por fim, na obra – *Pedagogia da Autonomia* – Freire (2018) destaca que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, reafirmando a centralidade da relação dialógica na prática educativa comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Freire (2018) evidencia nessa obra que o ato de ensinar não pode se reduzir à transmissão unilateral de conteúdos, mas deve ser construído a partir de uma escuta ativa, de uma postura aberta à troca e ao reconhecimento do outro como sujeito do conhecimento. O educador, nesse sentido, deve estar disposto a aprender com os educandos, reconhecendo que o saber se constrói na interação, na problematização da realidade e na construção coletiva de sentidos. A disponibilidade para o diálogo, portanto, não é um aspecto acessório, mas uma exigência ética e pedagógica fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente crítica, transformadora e humanizadora.

Nessa perspectiva, a significação do diálogo consiste na ideia de reciprocidade, por meio de uma relação horizontal, onde os sujeitos dialógicos evoluem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, “implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados” (p.118). O processo educacional não pode ser hierarquizado – professor manda e aluno obedece – as relações devem estar pautadas na construção de um respeito mútuo, onde há escuta e espaço de fala e todos se enxerguem como iguais. Essa compreensão concorre para uma aprendizagem efetiva.

Não há diálogo, porém, se não um profundo amor ao mundo e aos homens (...). Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (Freire, 2021, p.110). (...) Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto” em quem não reconheço outros eu? (Freire, 2021, p. 111).

Destarte, é preciso dizer que o diálogo freiriano nutre-se do amor, da humildade, da fé – “sem fé nos homens o diálogo é uma farsa.” (Freire, 2021, p.111) – da esperança e da confiança. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” (Freire, 2021, p.111). Ainda considera que “[...] o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia [...] seria uma contradição se o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre os sujeitos.” (Freire, 2021, p.113). O

Nessa perspectiva, o amor é um ato de coragem, nunca de medo, é um compromisso com a liberdade dos homens. “Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor” (Freire, 2021, p.111).

Defendemos, por fim, que uma proposta de Educação de Jovens e Adultos deve ter como ponto de partida a criação de um ambiente de aprendizagem no qual a escuta ativa e a dialogicidade sejam os seus principais caracteres. Refletir sobre esse contexto e as implicações para a criação desse ambiente é, então, o elo que estabelece o diálogo deste capítulo com a temática central da presente obra.

“Somente o diálogo que implica um pensar crítico é capaz também de gera-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2021, p.115).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou evidenciar que na pedagogia freiriana, o diálogo e o conhecimento estão intrinsecamente relacionados, constituindo a base de uma Educação crítica e emancipadora. A relação horizontal entre educador e educando favorece um ambiente de escuta ativa, essencial para a superação de padrões opressores e para a construção de sujeitos autônomos.

Ao longo de sua obra, seja por meio de relatos de experiência ou na formulação teórica, Paulo Freire reforça a centralidade do diálogo como caminho para a humanização. Em tempos marcados pelo sectarismo e pela negação da diversidade, sua proposta pedagógica se apresenta como um convite urgente à escuta sensível e ao compromisso ético com o outro.

Compreendemos, à luz do pensamento freiriano, a urgência de promover um modelo de Educação crítica, dialógica e inclusiva, capaz de integrar as múltiplas dimensões da vida social — como classe, raça, gênero e religião — numa perspectiva emancipadora. Nessa conjectura, a EJA deve ser compreendida como um espaço legítimo de formação e não como uma ação compensatória.

Por fim, ponderamos que a temática tratada neste capítulo é fundamental para o debate da Educação, pois desvela reflexões importantes e necessárias para o melhoramento das práticas pedagógicas no contexto da EJA, uma modalidade de ensino tão importante para fortalecer a democratização da Educação de qualidade no território brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

BRASIL. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 04 de março de 2025.

BRASIL. (2024). Decreto Nº 12.048, de 5 de junho de 2024. **Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2012.048%2C%20DE%205,sobre%20o%20Programa%20Brasil%20Alfabetizado. Acesso em: 04 de março de 2025.

Brasil. (2025). Resolução CNE/CEB 3/2025. **Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Homologado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2025, Seção 1, p. 16.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LIMA, Thiago Corado. **O conceito de Socialização e a Educação Física: um estudo piagetiano**. (Dissertação de mestrado). 245p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, 2020.

LYRA, Carlos. **As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

PAIVA, Jane. **A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: MACHADO, Maria. Margarida. Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Em aberto, v. 22, n. 82, nov. 2009. p. 59-71. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2448/2186> . Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTOS, Boaventura. Souza. **Uma nova teoria política crítica: reinventar o estado, a democracia e os direitos humanos**. In: SANTOS, Boaventura. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 58º ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80º. Ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 26ª Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – Notas: Ana Maria Araújo freire** – 56º ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos Que Se Completam**. 25ª ed. São Paulo: Ed. Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1978.

Miguel, José Carlos. **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política / José Carlos Miguel (org.)**. – Marília : Ed. Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022. 471 p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981. 149 p.

ESCUITA ATIVA E EMPATIA EM EDUCADORES

Carolina Talanscas Mammana⁵, Cristiane Paiva Alves⁶, Fábio Bertacini⁷
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Marília - SP, Brasil
Palavras-chave: Educação; empatia; escuta ativa.

INTRODUÇÃO

Segundo Rogers e Farson (1987), a escuta ativa é uma técnica de comunicação que consiste em saber ouvir, interpretar, interagir e compreender o outro. Evidências indicam que ela atua como agente eficaz de mudança individual e no desenvolvimento de grupos. Para que seja efetiva, o ambiente precisa ser equitativo, livre, seguro e acolhedor: somente assim o indivíduo se sente à vontade para incorporar novas experiências e reconfigurar suas concepções de si mesmo.

Essa visão aproxima-se do conceito de empatia, definido por Santos e Quixadá (2023, p. 4) como “a capacidade de saber ouvir e compreender, colocando-se no lugar do outro, fazendo com que a pessoa se sinta importante e compreendida”. No contexto escolar, a empatia é fundamental para construir relações saudáveis e promover uma educação voltada à paz, em que os alunos compreendam sua realidade e se engajem em ações transformadoras (Hoffman, 1987).

Falcone (2008) alega que a empatia pode ser definida em três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental.

O componente cognitivo diz respeito a compreender com precisão os sentimentos da outra pessoa, sem necessariamente ter experienciado eles. O componente afetivo não implica em experimentar os mesmos sentimentos do outro, mas sim um entendimento do que eles são, ou seja, compreender os sentimentos do outro. O componente comportamental pode ser verbal ou não-verbal. É necessário deixar experiências e sentimentos próprios de lado para se colocar no lugar do outro, e dar atenção para a maneira como a pessoa se expressa e gesticula ao falar, alguns autores se referem a essa habilidade como estratégia de consolo. Dentro desta estratégia a pessoa tenta explicar os sentimentos e perspectivas do próximo sem julgamentos, legitimando o ponto de vista e sentimento, ajudando-o a encontrar justificativa para os próprios sentimentos.

ESCUITA ATIVA E EMPATIA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A Base Comum Nacional Curricular, documento que norteia as aprendizagens da educação básica brasileira, aponta algumas competências gerais, dentre elas, destaca-
5 Mestranda pelo programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Marília). Membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). carolina.mammana@unesp.br

6 Docente do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Marília), vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral - GEPPEI, doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). paiva.alves@unesp.br

7 Mestrando pelo programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Marília). Membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). fabiobertacini@gmail.com

se: a empatia, autonomia, resolução de conflitos, a valorização da diversidade, tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, dentre outros (MEC, 2017).

As diretrizes e documentos oficiais que foram promulgados desde o processo de redemocratização do país, como as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (Brasil, 2007; 2012; 2013), são congruentes com uma proposta de formação humanizadora, em valores.

A partir do conteúdo desse arcabouço legal, fica evidente que “aspectos antes não considerados agora são tratados, oficialmente, como partes constitutivas e inter-relacionadas de um processo de formação que, na verdade, é complexo e abrangente” (Silva; Mezzari; Souza, 2021, p. 161).

A partir desta construção histórica, passou a ser responsabilidade das escolas estimular um desenvolvimento que ultrapasse o campo puramente cognitivo, abrangendo todas as dimensões do crescimento e da formação pessoal. A proposta é, não apenas, apoiar a construção dos projetos de vida dos indivíduos, mas também promover o desenvolvimento integral de todos os que fazem parte da comunidade escolar como: estudantes, familiares, educadores, gestores, bem como as comunidades do entorno do território escolar. Com base nisto, é esperado que os professores tenham um repertório acerca dessas habilidades que:

permitem ao professor maior compreensão das opiniões, perspectivas e pontos de vistas de seus alunos, auxiliando a capacidade de selecionar métodos de ensino adequados às diferentes necessidades e orientações com mais aplicabilidade, visando a promover o crescimento tanto acadêmico quanto emocional dos alunos (Dias *et al.*, 2022, *apud* Heck *et al.*, 2024, p. 3).

Desta forma, se fundamenta a responsabilização do docente sobre os aspectos que vão além do alcance do que se entendia como formação, até então. Durante a graduação nas licenciaturas somos instruídos a participar e promover uma educação democrática, cidadã e libertadora. Nestes ambientes formativos, conceitos como empatia são citados nas entrelinhas e a escuta ativa muitas vezes nem é abordada. No momento de adentrarmos o mundo do trabalho, muitas vezes, vemos que a prática e a teoria estão longe de se encontrarem. Nos deparamos com um modelo de ensino e gestão ainda preso à educação tradicional, que parte do princípio de que o professor é o detentor do conhecimento, cabendo aos alunos apenas absorver o conteúdo, em silêncio, de preferência. Uma postura de coação em que o professor é o único com poder de fala. A realidade que nos foi apresentada nas teorias da graduação parece até ser de outro país, pois não condiz com o que encontramos no chão da sala de aula, o que nos traz uma sensação de impotência e desesperança.

É comum ouvirmos que para ensinar, é essencial ser empático e praticar a escuta ativa. No entanto, ao entrar recentemente no campo da educação, percebo uma contradição intrigante: como os professores podem desempenhar esses papéis tão necessários quando muitos ainda estão presos à rigidez da educação tradicional, um ciclo que parece se repetir incessantemente? Passaram por isso quando alunos e exercem isso sendo professores. Como seria possível uma mudança com esses agentes de transformação?

Um dos grandes riscos dessa dinâmica, como aponta Freire (1987), é que, ao tomarem consciência de sua condição, os professores que antes estavam na posição de oprimidos muitas vezes, num primeiro momento, não buscam a libertação.

Em vez disso, acabam reproduzindo a lógica do sistema, assumindo o papel de opressores. É como se não sentissem a permissão para ser diferente dos papéis educacionais que já vivenciaram.

Há ainda a questão da sobrecarga de trabalho. Muitos professores enfrentam pressões constantes, falta de apoio da gestão, além dos desafios da vida pessoal e das dificuldades enfrentadas em sala de aula. Problemas esses que podem estar relacionados à estrutura da escola, à falta de materiais e a comportamentos inadequados dos alunos, podendo esse último ser causado por dores que os alunos carregam por conta de lares desfavoráveis com famílias desestruturadas e dramas que não podemos imaginar, se não perguntarmos e escutarmos com atenção. Segundo Dunker (2020), temos hoje escolas com estudantes que enfrentam uma nova forma de sofrimento. Mais silencioso, mais disruptivo, mais apático, mais violento, com sinais que se manifestam em processos de medicalização, criminalização e pressão para um desempenho artificial em larga escala.

Essa padronização deletéria do coletivo acaba sacrificando a singularidade de cada indivíduo. Para ilustrar esse processo, podemos pensar no exemplo no qual um peixe e um macaco são desafiados a escalar uma árvore. Ao exigir que um macaco e um peixe enfrentem o mesmo desafio, deixamos explícita a arbitrariedade de um critério uniforme que ignora as capacidades singulares de cada um. O macaco, dotado de garras, força nos membros e instinto de escalador, avança com naturalidade pelos galhos; o peixe, dependente do meio aquático e desprovido de membros adaptados para a tarefa, está desde o início destinado ao insucesso. Avaliar ambos por um mesmo critério, portanto, não só oculta as diferenças, mas as penaliza, criando uma “justiça” ilusória que, na prática, exclui quem não se encaixa na média. Em sala de aula, essa lógica se reflete em currículos engessados e avaliações padronizadas, que, ao desconsiderar ritmos, talentos e estilos diversos de aprendizagem, sacrificam a singularidade de cada estudante e cerceiam seu pleno desenvolvimento.

Em meio a um cenário caótico, como podemos encontrar uma maneira de reverter essa situação? A situação é complexa e tem raízes profundas no tradicionalismo. Mudar implica em um desejo e talvez seja menos difícil se houver um caminho. Alguns pesquisadores e pensadores vêm se debruçando sobre o tema, em busca de alternativas. Neste texto, trataremos de duas: empatia e escuta, pois estes conceitos podem nos auxiliar no diagnóstico e na intervenção diante da crise regressiva que estamos vivendo, além de ocupar um papel fundamental no enfrentamento e na transformação do novo sofrimento escolar (Dunker, 2020).

Antes de tudo, o professor, ao falar, escutar e lecionar, precisa considerar o contexto pessoal do aluno. Muitas vezes seu comportamento pode representar um pedido de ajuda, e a escola precisa estar atenta a isso. Se essa criança está sendo negligenciada em casa e acaba sendo negligenciada na escola, o que restará dela? Isso pode resultar em evasão escolar e pode também ser uma porta de entrada para outro tipo de refúgio. E o aluno também observa a postura do professor, se este é hostil, muito provavelmente o aluno também será.

Ainda, segundo Dias *et al.* (2022) muitas vezes as práticas de empatia que são promovidas pelos professores não condizem com a realidade que os alunos estão inseridos, tornando essa prática, portanto, ineficaz:

Não é possível intervir em empatia sem, antes, refletir sobre as bases sociais que possibilitam, sustentam e/ou dificultam a atividade empática, pois, o meio e a criança são instâncias dialéticas, modificam-se um ao outro (Dias *et al.*, 2022 p. 67).

Para que a escuta ativa seja efetiva deve-se levar em conta as singularidades do aluno, também é necessário mostrar que ele está sendo ouvido e que estamos vendo a situação do seu ponto de vista. É preciso se atentar aos sentimentos da pessoa enquanto ela está falando, e devemos pensar: “o que ela está tentando dizer?”; “o que isso significa para ela?”; “o que ela vê nessa situação?” pois é preciso clareza de que se está compreendendo a situação do outro para que ele se sinta acolhido (Santos; Quixadá, 2023). O processo da escuta ativa pode envolver mensagens verbais e não verbais, portanto é preciso perceber como a pessoa gesticula, deve-se observar sua postura, seu olhar, entre outros. “Escutar é reconhecer e reconhecer é instrumento fundamental de transformação, subjetiva e política” (Dunker e Thebas, 2018, p. 92). É preciso deixar de lado vivências e conhecimentos pessoais e se permitir tomar o lugar do outro enquanto o escuta e o observa.

A verdadeira escuta é um ato político, porque ela suspende os lugares constituídos para colocar todo centro e poder nas palavras que estão efetivamente sendo ditas, independentemente de quem as está pronunciando. (Dunker e Thebas, 2018, p.92)

No contexto educacional, para que o educador possa introduzir conceitos como empatia, é preciso que, antes de tudo, ele seja empático. É preciso, como anteriormente, que ele deixe de lado suas vivências e conhecimentos e se coloque na posição do educando, é preciso que ele se mostre aberto a escutá-los pois a escuta também pode ser um ato democrático. Mas para que isso possa ocorrer, para que o educador pratique tanto a empatia quanto a escuta ativa deve-se criar um ambiente escolar favorável e seguro tanto para educadores quanto para educandos. O educador deve ter em mente que o comportamento empático é altamente influenciado pelo contexto histórico-cultural da pessoa, portanto ambientes desfavoráveis podem resultar em déficits de empatia (Motta et al, 2022). De acordo com Santos-Dias e Zanon (2022):

pode-se inferir que tanto as vivências quanto o vivenciamento são construções sociais mediadas, ou seja, por mais que o sujeito elabore a sua própria concepção do objeto, essa atividade se dá dentro de um contexto histórico-cultural. (Santos-Dias e Zanon, 2022, p. 63)

Alarcão e Fonseca (2002) defendem que a partir do momento que praticamos a empatia com alguém, somos capazes de fortalecer o outro em diversos aspectos, como: ter voz, se questionar e aumentar seu autoconhecimento, acreditar em si, se reconciliar consigo e/ou com os outros. É uma forma de se aproximar de si mesmo e muitas vezes de redescobrir uma das partes bonitas de ser professor: de formar seres humanos. De formar cidadãos críticos, democráticos, justos e empáticos. É uma forma também de se aproximar dos alunos, é criar uma chance para que eles possam ver que professores também são humanos e que podem entender seus alunos. É importante que tenham em mente que a vida não é apenas acadêmica, não é apenas racional, mas também emocional.

De acordo com Santos e Quixadá (2023, p. 3) “a empatia aliada à escuta ativa pode ser capaz de promover uma escola acolhedora”. A partir dessa aliança a escola pode criar uma maior conexão com os alunos, possibilitando um aprendizado melhor e a diminuição da evasão escolar. Ser empático exige escuta ativa pois dessa forma fazemos o outro sentir que estamos interessados e que respeitamos ele. Para unir a empatia e a escuta ativa é necessário deixar de lado nossas vivências e nosso ponto de vista (não é sobre você e sim sobre o outro) e se mostrar aberto a entender o lugar do outro, é preciso escutá-lo em sua totalidade.

Mas, em primeiro lugar, como o professor pode trabalhar isso em si mesmo? Ele pode conversar com outros professores perguntando como eles se sentem frente a situações dentro da sala de aula, como resolução de conflitos, por exemplo. A partir daí, é possível exercer uma auto reflexão como “como reajo diante de certas situações dentro de sala?” perceber se, diante dessas situações, mesmo que inconscientemente, faz a utilização de julgamentos e pré-conceitos sobre seus alunos. O professor pode também se fazer a seguinte pergunta: “eu sei ouvir meus alunos?”, o que pode levá-lo a refletir: será que ele realmente os escuta com atenção para entender ou se escuta apenas para respondê-los, sem dar muita atenção.

Há um ponto de atenção, aqui. Escutar é um ato de coragem, pois ela compromete, cria vínculos equívocos e implicações. Portanto, para que essa reflexão proposta seja efetiva, deve ser genuína.

Na escuta hospedeira, as palavras compartilhadas são acolhidas e hospedadas na mente daquele que as recebe. Lá elas permanecem, sendo processadas e enriquecidas por outras informações até que, por fim, são verdadeiramente compreendidas. É o instante em que a compreensão se faz presente. Numa perspectiva mais técnica: é quando ocorre a percepção de si mesmo. Esse momento muitas vezes nos surpreende, e acontece quando é menos esperado. (Alves e Bertacini, 2024, p.20)

O professor pode começar a praticar a escuta ativa com seus alunos e colegas, escutando e realmente estando presente na conversa, manter contato visual e validar o que o outro sente evitando julgamentos. Exercendo essa forma também, a comunicação não violenta (CNV). Ao sermos capazes disso, podemos ajudar o outro (e a nós mesmos) a identificar e compreender conflitos internos e externos e a partir disso, começar a compreender e identificar suas emoções.

A Comunicação não violenta (CNV) é uma abordagem desenvolvida por Marshall Rosenberg que visa criar um ambiente seguro para encorajar a participação ativa dos alunos eliminando possíveis barreiras para um diálogo aberto (Ben-Yahia & Lamzira, 2024). Segundo os autores, a CNV pode auxiliar os professores a criarem um ambiente onde os alunos exercem atenção plena, respeito, empatia, dentre outros, e a partir disso, expressar suas opiniões e discutir ideias fazendo com que eles tenham uma melhor compreensão e comunicação, e permaneçam engajados na aula.

Além de funcionar como um fator de proteção contra comportamentos delinquentes e violentos, a empatia também contribui para o desenvolvimento intelectual como um todo e para a melhoria da qualidade dos relacionamentos interpessoais, em geral (Motta, 2017, p. 123)

ENTRE ESCUTAS - PORQUE ESCUTAR É IMPORTANTE?

Segundo Lind (2024), falar e ouvir aos outros é essencial para resolver problemas e conflitos de forma pacífica e para vivermos juntos numa sociedade livre. Se isso não for possível, só poderemos resolvê-los utilizando a violência, a trapaça ou submetendo à decisão de uma autoridade.

Há tempos a escuta é discutida e considerada extremamente significativa para a dinâmica educacional. Embora muito debatida na educação, a escuta ainda é pouco praticada. (Dunker, 2020) A aplicabilidade, entendimento e disponibilidade para que efetivamente ocorra, ainda é um desafio. Talvez pela sua subjetividade, inexistência, por ter como objeto a subjetividade do outro.

A escuta talvez esteja no ponto de passagem e de articulação entre duas superfícies: educação formal e educação informal; educar e cuidar, aprender e ensinar. Este ponto de divisão subjetiva do educador é também seu ponto de desamparo e de vazio. Por isso penso que a escuta - que não é prerrogativa ou exclusividade do psicanalista, do psicoterapeuta ou do especialista em saúde mental - tornou-se peça fundamental para o educador. (Dunker, 2020, p.15)

Há táticas de escutatória, conforme a expressão de Rubem Alves (2003b) , assim como existem exercícios de oratória. Mas o principal é que a escutatória se faça acompanhar de uma certa relação produtiva com a ignorância, uma relação potente com o não-saber, ou com o não-ainda-sabido.

Foram gerações treinadas para disputar a palavra e avaliar alunos pela sua disposição em falar, começamos a perceber que a capacidade de escutar também deveria ocupar um lugar central em nossos currículos, metas e competências. Um dos erros dessa valorização excessiva da fala é acreditar que o protagonista é quem fala, enquanto o subordinado é quem escuta. Quando na verdade, o verdadeiro protagonista é aquele que, como indica a origem grega do termo, carrega em si (proto) o conflito (agon). (Dunker, 2020).

Escutar demanda trabalho, assumir nossa ignorância e tornar produtivas nossas dúvidas. A dúvida é o sinal psicológico da ética moderna. Não é por outro motivo que Hamlet hesita longamente antes de vingar o assassinato de seu pai, que Fausto recua diante do pacto que faz com o Diabo Mefistófeles ou que Robinson Cruzoé cultiva sobre a existência de outros estrangeiros em sua ilha. Só Dom Quixote não tem dúvida, esse é o paradigma da loucura moderna. (Dunker, 2020, p.124). Paulo Freire, em Pedagogia da autonomia, defende o poder da escuta na educação. Aponta que o professor que apenas fala, não sabe escutar seus alunos, alerta que: “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (Freire, 2000, p. 82). Para uma escuta eficiente é preciso aceitar e respeitar as diferenças.

O educador que escuta aprende a difícil tarefa de transformar o seu discurso, muitas vezes necessário, em uma fala compartilhada com o aluno. Quem tem algo a dizer possui tanto o direito quanto a responsabilidade de se expressar. No entanto, é fundamental que essa pessoa reconheça que não é a única detentora da palavra. É importante buscar entender que o que diz, por mais relevante que seja, não representa uma verdade absoluta ou universalmente aceita. Quem fala precisa compreender que, sem dar espaço para ouvir o que o outro também tem a dizer, corre o risco de esgotar sua própria capacidade de comunicação, ao falar demais sem realmente ter escutado (Freire, 2000).

A escuta de que tratamos aqui vai muito além da simples capacidade de ouvir. Escutar, nesse contexto, significa estar sempre disponível e aberto para acolher a fala do outro, seus gestos e suas diferenças. No entanto, é comum que algumas pessoas confundam essa atitude de escuta com uma postura de submissão diante de quem fala, mas está longe disso. Freire (2000), explica que a verdadeira escuta não é se auto-anular perante a fala do outro. A escuta não reduz a capacidade de discordar, posicionar ou defender ideias. Pelo contrário, é justamente ao escutar verdadeiramente que o preparo do argumento melhora e é possível se expressar de forma consciente. Quem escuta de forma aberta, sem preconceitos, consegue falar com clareza e segurança sobre seu ponto de vista. E justamente por saber escutar, mesmo quando discorda, sua fala é firme, mas nunca autoritária.

Em suma podemos apontar que o educador que pratica escuta ativa e a empatia em sala de aula tende a criar um ambiente favorável para trabalhar, para ensinar e para ser ensinado. A partir disso, constroi também um lugar para fortalecer as relações aluno-aluno e aluno-professor, na qual aprendem juntos a falar e escutar. Criando, a partir daí, cidadãos críticos para uma sociedade mais igualitária, democrática e pacífica.

TÓPICO SOBRE EMPATIA

De acordo com Alarcão e Fonseca (2020) a empatia é “a capacidade de um indivíduo entender e responder de forma adequada às emoções dos outros, de comunicar emocionalmente e promover um comportamento pró-social” (p. 116). As autoras defendem que a empatia é uma peça chave para se obter sucesso nas relações interpessoais.

Sampaio (2024) também cita essa definição em seu livro, alega que a empatia é um importante mobilizador pró sociabilidade, ou seja, nos levando para exercer ações voluntárias que visam o bem estar de terceiros não necessariamente havendo interesses próprios ou pressões externas. Além disso, compartilha que empatia, de acordo com cientistas que pesquisam sobre o assunto, a definem como a “capacidade que permite conhecer e compreender estados psicológicos das outras pessoas, ao mesmo tempo que se experimenta sentimentos ou emoções congruentes com aquilo que os outros estejam sentindo, mesmo que não haja motivo para tal” (p. 25)

Hoffman (1987) aborda o lado afetivo da empatia, alega que pode parecer um conceito simples, mas é mais complexo do que parece. Uma das explicações que podem ajudar a estabelecer sua definição, de acordo com ele, o exercício da empatia está associado ao desenvolvimento de processos psicológicos que faz com que uma pessoa tenha sentimentos que são mais congruentes com a situação do outro do que com sua própria situação.

RESPOSTAS - OLHAR PARA A SALA DE AULA.

No ambiente escolar, a empatia é capaz de impulsionar uma educação voltada para a paz, transformando as relações e estimulando os alunos a entenderem e se posicionarem diante da realidade que os cerca.

No contexto escolar, a empatia traz consigo o poder de desenvolver uma educação voltada para a paz, que ressignifique as relações para que as pessoas, no caso, os alunos possam compreender a realidade em que vivem para que tomem ações diante dela (Santos; Quixadá, 2023, p. 5).

O aprendizado que os alunos têm a partir da observação e imitação de outros demonstra a importância que modelo sociais têm no processo de socialização das crianças, aumentando as chances de que elas se comportem de acordo com tais modelos (Sampaio, 2024, p. 150 *apud* Bandura, 2008; Del Prette & Del Prette, 2011) por isso é tão importante que os educadores sejam empáticos e pratiquem a escuta ativa principalmente com seus colegas do corpo docente antes de aplicar em sala de aula essa prática se torna ainda mais importante e necessária quando nos deparamos com o fato de que muitos alunos não têm esses exemplos em casa.

A aplicação desses dois conceitos sempre foi importante dentro da educação mas nos últimos 5 anos foi se tornando cada vez mais importante e citado, Santos e Quixadá (2023) apresentam dados que evidenciam que a saúde física e mental principalmente de adolescentes pioraram após a pandemia de COVID-19 assim como a convivência em grupo, parte desse número está em “situação de vulnerabilidade social e em escolas da rede pública de ensino, carentes de empatia e de escuta ativa para que consigam lidar com seus sofrimentos” (p. 2).

EXEMPLOS DE AÇÕES SIMPÁTICAS - ATIVIDADES - PRÁTICAS DE ESCUTA.

Leonardo Sampaio (2024) aborda em seu livro algumas técnicas para que o professor promova a escuta ativa e o desenvolva a empatia tendo diferentes olhares e abordagens dentro da sala de aula. Como já citado anteriormente, é necessário tornar os professores e o ambiente mais empáticos, os educadores podem promover a empatia e a escuta ativa dentro de sala quando estes são modelos destas ações, eles devem demonstrar preocupação com os sentimentos dos estudantes e responder às suas necessidades, acolhê-los e tentar criar um clima de companheirismo dentro de sala. O educador também pode se utilizar de jogos e atividades que estimulam o reconhecimento de emoções, alguns exemplos de jogos seriam: Dado dos sentimentos, Bingo dos sentimentos, Telefone sem fio das emoções, dentre outros. Esses jogos podem fazer parte de algumas atividades/brincadeiras que tenham como foco a tomada de perspectiva, o professor pode guiá-los em situações onde exploram determinados sentimentos que são ou não familiares às crianças.

Outro exemplo que Leonardo cita, dessa vez para crianças mais velhas, é a utilização de dilemas morais para promover debates de diferentes pontos de vista. A partir dessa atividade as crianças são estimuladas a compreender e respeitar diferentes pontos de vista e é necessário que sejam ouvidos sem julgamentos.

Albert (2021) cita a assembleia escolar como um processo de trabalho democrático defendendo que essa prática “encoraja o engajamento e aumenta a criatividade” (apud Unger, 2004). Esse é um exercício em que é possível praticar a escuta ativa e a empatia já que durante as assembleias professores e alunos compartilham o que pensam e sentem sobre determinado problema, realizando as discussões de forma pacífica e respeitosa. A partir de uma assembleia realizada em uma escola, a autora afirma que

A partir das discussões feitas na assembleia, as crianças puderam se posicionar, escutar o outro, refletir sobre fatos, e com respeito, naturalizar e valorizar as diferenças entre elas. Enxergar ideias opostas, defender o que acredita e chegar a um consenso é aprender a conviver bem em meio às diferenças (Unger, 2004, apud Albert, 2021, p. 351)

CONCLUSÃO

Diante de todo o exposto, nota-se que:

a cultura ocidental priorizou a racionalidade na escola, não houve espaço para as questões afetivas diante das cargas colocadas sobre professoras para um ensino ‘eficiente’ contemplando planejamento, avaliação e resultados (Sales, 2022, p. 2).

Essa cultura vai ao encontro com uma formação e uma práxis que pouco aborda reflexões que são extremamente necessárias no contexto educacional, é preciso que a equipe docente faça esse exercício debruçando nas individualidades de seus alunos. A escuta ativa e a empatia devem ser compreendidas como pilares de uma educação transformadora. Quando o educador se permite escutar verdadeiramente, reconhecendo a singularidade do outro, abre-se espaço para vínculos mais humanos e significativos que transcendem conteúdos e avaliações (Rogers, 1987; Freire, 1996).

Ser educador é estar e se fazer presente e não apenas ser transmissor de conhecimentos. É preciso ser alguém que acolhe, interpreta o dito e o não dito, reconhece o aluno como sujeito de direitos, emoções e contextos e, além de tudo, ser alguém que legitima seus sentimentos. Como afirma Carl Rogers (1987), quando a escuta é genuína e empática, ela se torna uma força poderosa para o crescimento pessoal. Paulo Freire (1996) também defende que “não há ensino sem escuta”, pois ensinar exige humildade e abertura para o diálogo.

Ao praticar a escuta ativa e a empatia, o educador se posiciona como agente de mudança – não apenas no percurso acadêmico de seus alunos, mas também em sua formação como cidadãos sensíveis e conscientes (Hoffman, 1987; Falcone, 2008). Esses elementos são fundamentais para a construção de uma cultura escolar pautada no respeito, no cuidado e na justiça social.

Portanto a escuta ativa e a empatia devem ser vistas como um compromisso ético e político dentro do cotidiano escolar, ambas competências devem estar presente nas falas e posicionamentos dos educadores, coordenação e direção e demais envolvidos no contexto escolar. Em tempos em que o ensino é cada vez mais pressionado por resultados e métricas, resgatar a dimensão humana da educação é um ato de resistência e de esperança (Santos; Quixadá, 2023; Sales, 2022). É nesse espaço de escuta e acolhimento em que se constrói, de fato, uma escola que educa com criticidade, amor e sentido.

Por fim, ao percorrermos o caminho deste texto, pudemos nos indignar e também pudemos fazer uma construção teórica de caminhos de escutatória e contato empático. Cabe a nós, a partir de agora, buscar formas de dar novos passos, alinhando teoria e prática em ações concretas. E você? Vem com a gente!

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Évelin. **Escola democrática: um olhar atento para o diálogo e para a escuta**. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 8, n. 62, p. 345-354, 2021.
- ALARCÃO, Madalena & FONSECA, Susana (2020). **Empatia**. In José Luís Gonçalves, Madalena Alarcão (Ed.), *Pilares do método UBUNTU*. (pp. 115-136). Lisboa: IPAV.
- ALVES, Cristiane Paiva; BERTACINI, Fábio Luiz de Almeida. **A importância da escuta ativa para a comunicação construtiva na educação**. In: DIAS, Lucas Almeida; BENETTI, Eduardo Silva; SILVA, Eliezer Botelho da (orgs.). *Educação & cidadania: desafios contemporâneos*. 1. ed. Bauru, SP: Gradus Editora, 2024.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003a.
- _____, Rubem. Escutatória. In: ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003b. p. 35-37.

Ben-Yahia, M., & Lamzira, F. Z. (2024). **Exploring the Effects of Teachers' Use of Nonviolent Communication on Learners' Classroom Participation in the EFL Classroom.** *International Journal of Language and Literary Studies*. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v6i3.1802>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017

SANTOS-DIAS, Dardielle; LOPES, Rosalice; ZANON, Regina Basso (2022). **As bases desenvolvimentais da empatia: um modelo teórico integrativo.** Instituto Superior Politécnico Gaya. Psicologia, Educação e Cultura. Vol. XXVI, Nº 2 (pp. 55-72), 2022

DUNKER, Christian **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; FERREIRA, Maria Cristina; LUZ, Renato Curty Monteiro Da; FERNANDES, Conceição Santos; FARIA, Camila de Assis; D' Augustin, Juliana Furtado; SARDINHA, Aline; PINHO, Vanessa Dordon De. **Inventário de empatia (I.E) - Desenvolvimento de validação de uma medida brasileira.** Avaliação Psicológica, pp. 321-334, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HECK, Camila, Zorzo, Andrieli, Oliveira, Camila Rosa De, & Wagner, Márcia Fones . **Habilidades sociais e empatia em professores do ensino fundamental.** Estudos em Avaliação Educacional, 35, Artigo e10501, 2024

HOFFMAN, Martin L. **Empathy and Moral Development: Implications for caring and justice.** Cambridge University Press, 2000.

MOTTA, Danielle da Cunha; DIAS, Aline Passeri; CARVALHO, Ana Lúcia Novaes; CASTRO, Ricardo Vieiralves; MANHÃES, Alex Christian; SILVA, Lidianne Gonçalves Gama; SANTOS, Karina Nascimento Valladares. **Programa para a promoção da empatia em sala de aula.** *Revista Brasileira de terapias cognitivas*. p 122-130, 2017

MOTTA, Danielle Da Cunha; FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; CLARCK, Cynthia; MANHÃES, Alex Christian. **Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez. 2006

ROGERS, Carl; FARSON, Richard. **Active Listening.** In: NEWMAN, Ruth G.; DAZINGER, Marie A.; COHEN, Mark (Eds.). *Communication in Business Today*, Washington C.C. - Heath and Company, 1987

SALES, Vilmária Fernandes. **Refletindo sobre afetividade e empatia no ensinar-aprender: uma experiência com professoras.** *Revista Educare*, João Pessoa, v. 6, Jan/Dez 2022

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. **Empatia: da teoria à prática.** Editora Ideias & Letras, 2024, 236 pgs.

SANTOS, Camila Maria Ferreira dos; QUIXADÁ, Luciana Martins. **Reflexões sobre escuta ativa e empatia no contexto familiar.** Portal Amelica, vol. 5, núm. 1, 2023

SILVA, Matheus Estevão Ferreira Da.; MEZZARI, Danielly Christina de Souza; SOUZA, Leonardo de. **Conceitos e cenários para uma educação na superação das violências de gênero no contexto da educação integral.** In: CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sérgio Vale (Orgs.). *Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades*. Bauru: Gradus Editora, 2021. p. 161-176.

A ESCUTA COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA DA SAÚDE

Danielle dos Santos Cutrim Garros⁸

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), Assis-SP, Brasil
Palavras-chave: Escuta, Subjetividade, Formação Profissional, Saúde.

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação. (Brandão, 1999, p. 37 apud Cassab, 20023, p.185)

INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a trazer à luz algumas reflexões sobre o processo de subjetividade, intencionalidade no processo de formação profissional na área da saúde e da escuta como meio deste processo, no que tange o processo reflexivo de auto análise, de verificação de conhecimento, de estratégias de gerenciamento das emoções e comportamento. O objetivo é de poder levantar pontos de gargalos que contribuem para o estranhamento das informações e a aplicação do novo conhecimento adquirido.

O texto foi organizado de forma didática, a fim de favorecer o entendimento e a leitura.

DESENVOLVIMENTO

A Construção do “Eu” e da Subjetividade

Cassab (2004) traz em seu texto a ideia de Jacques (1998) sobre a formação da identidade. Inicialmente é importante entender que historicamente, na antiguidade havia grande interesse na vida individual e do interno, em um momento posterior, no regime feudal, este interesse foi perdido, em virtude da concepção cristã de homem e da forma feudal de se constituir, indicando que o aparecimento da individualidade foi surgir nos séculos XI, XII e XIII. No período do romantismo, ampliaram-se os estudos sobre egocentrismo e introspecção. O que antes fora chamado de personalidade passa a ser conhecido como identidade.

O entendimento inicial seria de uma identidade pautada nas dimensões biológicas e nas características individuais, entretanto, esta ideia foi, ao longo do

⁸ Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília; Docente do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Doutora em Ciências da Saúde. Membro do grupo de pesquisa. Membro do grupo de pesquisa Figuras e modos de subjetivação no contemporâneo. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1525-0056>. E-mail: danielle.garros@unesp.br.

tempo, sofrendo modificações, com base na atribuição de um caráter individual a esta identidade, entretanto, não podia se negligenciar que esta identidade também era influenciada pelo contato com outros homens, trazendo desta forma o caráter social da mesma, deflagrando a dicotomia entre o homem e a sociedade. A singularidade e a história social do indivíduo geravam influências no seu comportamento.

Laurenti; Barros (2000) referiram que há uma articulação entre estes dois campos, o individual e o social, apresentando um limite difícil de ser observado entre eles. Faz-se importante dizer que aqui o homem é entendido a partir da concepção de natureza humana, aquela que tem suas qualidades determinadas a partir do nascimento.

Assim o homem se constitui a partir de um suporte biológico que lhe dá condições gerais de possibilidades (próprias da espécie *Homo Sapiens*) e condições particulares de realidade (próprias de sua carga genética). No entanto, as características humanas historicamente desenvolvidas se encontram objetivadas na forma de relações sociais que cada indivíduo encontra como dado existente como formas históricas de individualidade, e que são apropriadas no desenrolar de sua existência através da mediação do outro. (Jacques (1998, p. 162 apud Cassab, 2004, p. 183)

Ao considerarmos que o ambiente social está em constante movimento, experimentando mudanças e que, ele proporciona circunstâncias para a adoção de comportamentos e expressões próprias da identidade, o que nos faz pensar que a identidade esta em constante formação, sofrendo influências do meio em que se encontra e das experiências vividas.

Gadotti (1983 apud Laurenti, Barros (2000) apresenta as 4 leis dialéticas relacionadas à construção da identidade que serão referidas à seguir.

A primeira delas é a de que tudo se relaciona, também conhecida como princípio da totalidade, ou seja, uma parte não representa o todo e tão pouco pode somar-se a outras partes e se dizer o todo, mas o todo é constituído das partes. Podemos entender que neste contexto, tudo está em conexão impactando e sofrendo impactos.

Princípio da mudança qualitativa, isto é, tudo se transforma, tudo está em constante movimento, portanto, a construção da identidade passa por mudança qualitativa, através da repetição de padrões de comportamentos antigos gerando um novo qualitativo. “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto... é metamorfose.” (Ciampa, 1987, p. 74 apud Laureti, Barros 2000, p. 4)) Novos eventos, novas experiências agregam-se às já existentes, com tendência a produzir um mundo interno qualitativamente diferente.

E por último, a unidade e lutas dos contrários, conhecido como o princípio da contradição, onde ocorre que internamente há uma luta ambígua de forças determinantes do comportamento, que impulsiona a transformação, tendo caráter universal a todos. (Laurenti; Barros, 2000)

A partir deste constructo da chamada identidade, podemos entrar a questão da subjetividade. Esta está no “vir-a-ser”, pautada em experiências vividas, o com ideia de preservação, seja mantendo comportamentos, ou criando novas possibilidades de experiências; com vistas à superação. Entende-se então que de acordo com Morin (1973 p.108 apud Laurenti, Barros, 2000) o homem é multifacetado, ofertando muitas possibilidades em relação ao “ser”, é carregado de grande e volátil afetividade, sorrindo ou chorando, gostando ou odiando, ou seja, um ser subjetivo se relacionado de forma objetiva com o mundo, e carregado de responsabilidade em organizar e reorganizar sua vida cotidiana.

A Intencionalidade, a Atenção e a Ação

A intencionalidade é uma condição muito importante para a ação humana. Em relação a ela destacam-se o estado intencional, composto por 4 pontos importantes: a veracidade, é necessária a existência de um objeto intencional, objeto de desejo; conteúdo, aquilo que direciona o objeto intencional, um objeto repleto de desejos; direção de ajuste, ou seja, mundo-mente e mente-mundo, o que inicia no “eu” em direção ao externo, ao mundo, ou vice-versa, que inicia no mundo em direção ao “eu” e modo psicológico relacionado à crenças, desejos, intenções, esperanças do próprio sujeito, não sendo o mesmo para todos os sujeitos, mas também perpassando por padrões sociais de interesse.

Searle (1997 apud Junior; Coelho, 2014) cita que a intencionalidade faz parte da seleção natural, evoluindo junto com todo o sistema biológico humano, portanto fazendo parte do mundo físico, trazendo à luz que se a consciência é um fenômeno natural, a intenção também será.

A partir destas questões temos as formas biológicas básicas da intencionalidade, entre elas a percepção, que corresponde a perceber algo, percebemos os objetos como eles se apresentam e de acordo com a representação subjetiva, significados qualitativos.

Outra forma biológica de intencionalidade é a ação, sendo assim, podemos destacar dois tipos de ações intencionais, aquela que a intenção é prévia à ação, isto é, antes do indivíduo agir, já havia o interesse em fazer e aquela em que as ações ocorrem sem uma intenção prévia, o conhecido foi sem querer. Searle (1995) menciona que todas as ações intencionais têm intenções nas ações, sejam elas prévias ou não.

Na causação intencional, a ação ocorre em acordo com a intenção, através da experiência da relação causal mediante a percepção na ação; cada enunciado causal isolado acarreta a existência de uma lei causal universal correspondente e existe uma lógica entre causa e efeito nos casos de causação intencional.

Em uma perspectiva de educação, citamos Paulo Freire e sua ideia centrada na conscientização de educadores e estudantes de que nenhuma pessoa educa outra pessoa, o que nos parece estranho, no entanto, tal estranheza se perde diante da sua teoria de que as pessoas aprendem umas com as outras por meio da troca de saberes que se dá através das relações entre os homens e deste com o mundo. A construção é dialética nas relações homem-mundo, por meio da ponderação de consciência e conscientização mútua e simultânea. A práxis no trabalho permite a aquisição da consciência em três esferas, de si, do outro e do mundo. E este processo de consciência possibilita a transformação de si, do outro e do mundo. Desta forma observa-se um movimento dinâmico dialético a partir da subjetividade do homem e a objetividade do mundo, neste sentido, o conhecimento se faz compreendido, assim como as ações no seu entorno.

Esta questão se faz importante diante do risco da ocorrência de solipsismo, onde se considera as questões ligadas ao próprio eu e do objetivismo, que trata as questões a partir do materialismo, considerando o homem como ser passivo. O ponto a seguir é a da intencionalidade da consciência e a ação conscientizadora, que promove um pensamento reflexivo sobre a realidade, visto ser este que possibilita as ações reflexivas. A intencionalidade direciona a consciência para alguma coisa, de forma ativa relação a si, ao outro e ao mundo, no que tange aos próprios atos e na capacidade de ultrapassar contradições, dando sentido ao mundo, organizando objetivos, levantando soluções. Ou seja, a consciência evita a separação homem-mundo, a objetivação do mundo e permite a superação dos seus limites.

A Formação Prática de Profissionais da Saúde na Assistência

O ensino na área da saúde está cada vez mais adotando metodologias ativas e construtivas, que já proporciona ao aluno em formação, o contato direto com a problematização, recursos disponíveis para o tratamento e o contexto amplo deste processo. Talvez por este método já dispo ao aluno, ação no processo de educação, a construção do conhecimento partindo de seus recursos internos, carregados de suas subjetividades e intenções, ou seja, de sua história de vida, de intenções e desejos do indivíduo em formação.

A aprendizagem da assistência em saúde traz como ponderação e interrelação o conhecimento de conceitos, ideias, valores e condutas considerando os atores do contexto em que a prática da formação ocorre, entre eles, docentes, profissionais e usuários dos serviços. Embora estejamos falando de um lugar em que há a supremacia da técnica, posto que as práticas na saúde são testadas e comprovadas para a partir daí serem reproduzidas nos pacientes, ainda há de se considerar os momentos histórico-social, cultural, político vigentes (Pereira; Barros; Augusto, 2011).

Cada um dos atores envolvidos traz consigo aspectos internos, intrínsecos, de relação com o mundo. Esta relação se faz por meio de estratégias pessoais, partindo do princípio das experiências de vida de cada indivíduo. O que torna o processo complexo e traz ao docente muitos desafios a serem vencidos para oportunizar o conhecimento ao mesmo tempo em que oportuniza a assistência dentro do sistema de saúde.

Outro aspecto importante para se ponderar é a intenção, de acordo com Huisman (2002 apud Junior; Coelho, 2011) a teoria da intencionalidade refere ser a condição biológica que direciona o organismo na sua relação com o mundo. Esta também é particular a cada indivíduo. De toda forma há uma padronização nas metodologias de ensino e nos objetivos, ou seja, no fazer na educação.

Embora tenhamos padrões executivos de procedimentos na educação e formação profissional, questões intrínsecas dos alunos adentram esse contexto trazendo variáveis que influenciam o processo de aprendizagem e consequentemente a eficácia da assistência. A questão é que ao se revisitar o processo metodológico de formação, não se verifica de forma clara as questões problemas relacionadas aos aspectos formativos. Esta se situação se faz presente diante do impacto das vivências e capacidades relacionadas ao aluno e também aos docentes.

Por este motivo, as formas de se avaliar vem cada vez mais incluindo as questões subjetivas e intencionais para além de apenas cognitivas.

Wittorski (1998 apud Araújo; Rabelo, 2015) destaca a ocorrência do desenvolvimento e da avaliação de competências a partir da reflexão sobre este processo em todas as suas etapas, desta forma, a reflexão se torna o método, o instrumento e a estratégia chave para o entendimento dos atores, uns sobre os outros, o entendimento do conhecimento e consequentemente evolução no ponto de vista do aprendizado. A reflexão da ação permite a visualização de si, do outro, da problemática e de pronto da construção do plano de intervenções. Este conhecimento está relacionado às seguintes ações; dos sujeitos; da ação; da teoria.

Uma característica importante do contexto da saúde é que ainda no processo formativo, o aluno também é designado a ensinar o que está aprendendo à população assistida principalmente quando a área de inserção está ligada à promoção da saúde. Se formos pensar na interface educação e saúde, encontramos bases na promoção da educação comunitária.

Ensinar no contexto da saúde se apresenta em meio a desafios principalmente no que concerne à reprodução de estratégias de reprodução de ensino em que o aluno passa a ocupar o centro no processo.

As práticas e a formação na área da saúde são produzidas a partir da aquisição de conceitos, ideias, valores e condutas profissionais. (Pereira et al, 2011)

Faz-se importante destacar que contemporaneamente, os conceitos na saúde avançaram, portanto, não é mais aceita a centralização no modelo biomédico, caracterizado pelo mecanicismo. Atualmente, muitos aspectos passaram a ser importantes de se refletir quando o assunto é saúde, entre elas, paz, educação, alimentação, lazer, justiça social e equidade garantindo os direitos fundamentais dos cidadãos. Essa mudança de paradigma no conceito de saúde traz a ideia de necessidade de mais predicativos presentes no futuro profissional contemporâneo, que consiga ter uma atenção a estas questões quando estiver diante de seu paciente, assim como também no planejamento clínico quando a resolução de problemas.

Esta ampla visão do conceito da saúde contemporânea exige não só conhecimento, técnica e predicativos do próprio profissional, mas também a habilidade social para uma atuação inter e multidisciplinar, ou seja, características de socialização são importantes para uma atuação mais assertiva na saúde.

Pode-se dizer que estamos diante do paradigma biopsicossocial e sobre estes, podemos citar alguns de seus princípios citados por Belloch e Olabarria (1993 apud Pereira et al, 2011, p.526): destaque à natureza biopsicossocial; ao equilíbrio dinâmico das condições de saúde e doença frente à condição biopsicossocial; à interação constante destas condições; à presença desta tríade o momento de diagnóstico, prevenção e tratamento de várias doenças; as causas das doenças são multifatoriais; o cuidado de sujeitos doentes se faz por ações integradas, havendo a necessidade de uma equipe de saúde, com um olhar específicos nas 3 áreas. A efetivação destes conceitos, encontra-se ainda em implementação dado o desafio quando se trata de mudança de paradigma e a criação de instrumentos práticos para que se dê esta situação. São necessárias práticas integradas e interdisciplinares, entretanto, é importante o preparo de quem participa da formação dos profissionais de saúde, dos modelos de funcionamento dos serviços, entre outros.

Seguindo o foco da reflexão na educação, se faz necessária a compreensão sobre a forma como os sujeitos aprendem.

Esta compreensão faz com que haja a valorização da escuta e do saber cultural, incluindo a influência destes tanto na subjetividade quanto na aprendizagem.

Pensando nos aspectos formativos de avaliação, destacam-se alguns componentes a serem avaliados, como as habilidades socioemocionais, relacionadas à auto percepção e gerenciamento das emoções.. O pensamento crítico, que avaliar a capacidade de análise, interpretação, inferência, avaliação e autogestão de informações. A colaboração, que avalia a capacidade de trabalho em grupo, eficiência na comunicação, resolução de conflitos e respeito às opiniões dos outros. Autonomia, que avalia a capacidade de tomar decisões; ética, através a avaliação à compreensão e respeito por muitos valores como ético, justiça, respeito e responsabilidade social. Comunicação, por meio da avaliação da capacidade de se expressar por meio da escrita, da comunicação não-verbal e do uso adequado das ferramentas de comunicação. Conhecimento Técnico, que avaliar a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas de cada disciplina ou área de estudo.

Para que a escuta faça parte do processo de formação prática, se faz necessário que a metodologia tenha estratégias que proporcionem ao aluno à auto avaliação,

incluindo a quantificação e qualificação do mesmo, a criação de espaços com vínculos a fim de favorecer o diálogo do docente, que abordem a avaliação dos aspectos de si e de si com os outros, é de suma importância.

Destacam-se alguns tipos de escuta, entre eles a escuta ativa, onde há a atenção ao aluno, com disponibilidade para a compreensão; escuta passiva, na qual há apenas a escuta sem manifestação por parte de quem escuta empática, que busca a compreensão dos sentimentos e emoções; escuta compreensiva, com entendimento do que é dito; escuta crítica, onde há a formação de opiniões a partir do que é dito.

Aplicação de portfólios, redação narrativa auto analíticas, material burocrático, como planos de trabalho, de tratamento, relatórios, também constituem uma forma de se expressar, automaticamente são uma forma de escuta.

Os benefícios da escuta permeiam o entendimento de processos subjetivos, que não se mostram de forma nítida, favorecem um vínculo entre professores e alunos, a comunicação e solução de problemas. A metodologia envolve o contato visual, escuta sem interrupção e realização de questionamentos. Escutar é ouvir, compreender e se por no lugar de quem está falando.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, é importante levantar a necessidade da realização de pesquisas com esta temática através de investimentos no processo avaliativo e de condução da formação através da escuta.

Percebe-se que no processo de avaliação, a escuta é de muita valia, considerando que ela influencia em como são recebidas as informações, como são compreendidas e aplicadas. Esta escuta deve trazer disponibilidade, responsabilidade e maturidade.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Claisy Maria Marinho; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.
- CASSAB, Latif Antonia. Subjetividade & Pesquisa: Expressão de uma Identidade. **Katálisis**, Florianópolis, SC, v. 7, n. 2, p. 181-191, jul./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 33-43.
- JUNIOR, Paulo Uzai; COELHO, Jonas Gonçalves. Subjetividade e intencionalidade: Searle crítico de Dennett. **Revista Filogênese**, v. 6, n. 1, p. 1- 14, 2013.
- LAURENTI, Carolina, BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **PSI – revista de psicologia social e institucional**, Londrina, PR, v. 2, n.1, p. 1 – 9, JUN. 2000.
- MUNGUBA, Marilene Calderaro da Silva. Educação na saúde – sobreposição de saberes ou interface? **RBPS**, Fortaleza, 23(4): 295-296, out./dez., 2010.
- OLIVEIRA, Paulo César; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, 2007, 17(37), 219-230.
- PEREIRA, Thaís Thomé Seni Oliveira; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos; AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. O Cuidado em Saúde: o Paradigma Biopsicossocial e a Subjetividade em Foco. **Mental**, Barbacena-MG, n. 17, ano IX, p. 523-536, jul./dez. 2011.

A PANDEMIA COVID-19, O LUTO E A ESCUTA NO APRENDIZADO DA ELABORAÇÃO DE UM NOVO COTIDIANO

Ana Leda Higa Ribeiro⁹, Danielle dos Santos Cutrim Garros¹⁰²

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), Assis-SP, Brasil

Palavras-chave: Escuta, Luto, Cotidiano, Pandemia, covid-19.

INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão feitas reflexões sobre a pandemia covid-19 e o processo de luto, suas interfaces e o valor da escuta visando a aprendizagem do novo viver após estes processos. Este período foi permeado pelo grande número de mortes em consequências das formas graves da doença, assim como sequelas importantes no pós-doença. Os sujeitos mais afetados foram os mais vulneráveis do ponto de vista da imunidade e comorbidades. Outro ponto importante foi o isolamento implementado como medida preventiva à disseminação do vírus. Esta condição restringiu o contato social, diminuindo as oportunidades de encontros presenciais e principalmente da escuta, tão importantes diante de tudo que estava acontecendo com a sociedade, entre as situações, perdas financeiras e de entes queridos, e sobre tudo perda do cotidiano. Desta forma, uma experiência de ação de voluntários para esta escuta visando auxiliar na elaboração de um novo cotidiano, trouxe à luz algumas reflexões sobre a temática supracitada. O processo educativo do luto não teve a ver com ensinar ao enlutado sobre as fases do luto, tais como a negação, raiva, barganha, depressão e aceitação, de maneira breve e fazê-lo entender em qual ele está e em quais estará no futuro. Através da psicanálise e do voluntariado, o presente texto se dedicou a realizar um ensaio e provocações sobre o aprendizado de enlutados sobre um novo tempo que se seguirá sem o ente querido, agora falecido, seja por covid-19 ou por outra causa neste período da pandemia. Tecer este ensaio é como extrair de um fiozinho de lã de um grande e resistente novelo. É dar significado a uma pequena amostra de pessoas acolhidas em um cenário mundial catastrófico. É sacudir, aprender, viver e ensinar que entrar em contato com as angústias, com aquilo que dói, faz-se necessário para a elaboração do luto.

DESENVOLVIMENTO

Aos adversários políticos e militares juntam-se agora o clima, a demografia e as epidemias. O sentimento que se criou é o seguinte: a realidade é perigosa, a natureza é traiçoeira e a humanidade é imprevisível. Vivemos – como cidadãos e como espécie – em permanente

9 Discente do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Mestranda em Psicologia. Membro do grupo de pesquisa Figuras e Modos de Subjetivação no Contemporâneo. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3087-0985>. E-mail: alh.ribeiro@unesp.br.

10 Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília; Docente do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Doutora em Ciências da Saúde. Membro do grupo de pesquisa Figuras e Modos de Subjetivação no Contemporâneo. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1525-0056>. E-mail: danielle.garros@unesp.br.

situação de emergência. Como em qualquer outro estado de sítio, as liberdades individuais devem ser contidas, a privacidade pode ser invadida e a racionalidade deve ser suspensa. (Couto, 2013, p.30)

BREVE HISTÓRICO DA PANDEMIA CORONAVÍRUS 2019 (COVID-19)

A população mundial, entre o final de 2019 e início de 2020, passou a viver o que viria a ser uma pandemia causada pelo SARS-CoV-2, vírus que pertence à família dos coronavírus e que foi também chamado de coronavírus 2019 (síndrome respiratória aguda grave) ou covid-19. Este vírus, altamente transmissível, foi relatado pelas infecções do sistema respiratório que causava já em 2002. A origem da covid-19 em Wuhan, na província de Hubei, China, e a subsequente disseminação global foram influenciadas por fatores como a mobilidade internacional, especialmente por voos comerciais, e a interconectividade das sociedades modernas. (Lone, 2020)

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a covid-19 como uma emergência de saúde pública de importância internacional em 30 de janeiro de 2020, reconhecendo o risco global representado pela doença e estima que a pandemia causou a morte de aproximadamente 7 milhões de pessoas. Devido à falta de dados confiáveis, acredita-se que este número possa se estender até 15 milhões. A pandemia perdeu seu *status* de emergência global em 05 de maio de 2023.

Em 2020, o contexto socioeconômico mundial era outro, a velocidade de comunicação apresentava-se de forma extraordinária, a célere inteligência artificial, o advento da internet e, com ela, todo seu aparato de aparelhos como celulares, *notebooks*, *tablets*, e sites de busca de informações, *streamings*, aplicativos, o que trouxe a oportunidade do conhecimento, este iria além do saber leigo, cotidiano e para além do que a popularização da ciência, muitas vezes contornada por condições políticas e seus próprios interesses, quisesse comunicar.

O objetivo deste artigo não é trazer as inquietudes do sistema público de saúde do Brasil, no entanto, se faz importante mencionar que a falta de equipes de profissionais treinados, escassez de suprimentos hospitalares essenciais, disponibilidade de leitos em hospitais, dificuldade de acesso rápido aos testes e aos seus resultados têm afetado indiscutivelmente a população mais vulnerável, àquela que vive em extrema pobreza.

Com a chegada do vírus no Brasil houve a necessidade de pensar em ações que pudessem contornar esta situação através de práticas médicas hospitalares dirigidas ao tratamento da covid-19, aprendizado sobre o trabalho virtual, reorganização financeira. Estas ações precisaram ser então, pensadas e dialogadas no conjunto da sociedade através do tripé político que inclui o sistema judiciário, legislativo e executivo, das políticas públicas, dos interlocutores da extrema pobreza. A covid-19 não escolheu suas vítimas, mas dar às populações mais vulneráveis o acesso digno a um sistema de saúde que contemple tratamento foi o mínimo necessário para a queda do número de 59 milhões de brasileiros em situação de extrema pobreza. (IBGE, 2024)

Considerando as marcas deixadas pela covid-19, verifica-se superficialmente que as doenças que a antecederam como, por exemplo, a Gripe Espanhola, a Peste Negra e o Ebola, também trouxeram o isolamento de pessoas contaminadas como medida sanitária. Outras medidas foram necessárias, entre elas a construção de

hospitais emergenciais, aumento da capacidade de laboratórios, serviços funerais, empresas de unidade de terapia intensiva (UTI) móveis, investimento em recursos humanos. O isolamento trouxe problemas para o trabalho, onde contratos foram rescindidos, houve a interdição de lugares com alto fluxo de pessoas como shoppings, comércio, supermercados, levando à necessidade de reorganização dos fluxos de trabalho de forma não presencial. Os templos religiosos precisaram fechar suas portas e a transmissão de homilias, sermões e reflexões passaram a acontecer de forma virtual. Eventos culturais e esportivos também sofreram com as medidas sanitárias, desta forma, as torcidas não puderam mais lotar os estádios. Medidas estas que, não foram inéditas, mas que talvez jamais foram pensadas ou mesmo esperadas para o século XXI.

O protocolo sanitário rígido lançado através da Organização Mundial da Saúde e, no Brasil, pelo Ministério da Saúde incluíram medidas tais como o uso de máscaras, lavagem das mãos, uso de álcool 70%, garantia de ventilação em ambientes fechados, distanciamento de 1 metro entre as pessoas em locais públicos, quarentena que “consiste na restrição de movimento de uma pessoa potencialmente infectada e sem manifestação de sintomas” (Sola, 2021, p.74). Diante desta situação foi admitido o trabalho *home-office*, o que beneficiou milhares de empresas e seus colaboradores mantendo a máquina econômica funcionando, em especial a indústria farmacêutica que acelerou seu passo para o desenvolvimento rápido de vacinas.

Crianças e adolescentes que antes tinham algum conhecimento sobre informática tiveram que aprender no mesmo ritmo acelerado que seus professores, sobre o uso de plataformas visando à participação em aulas, e, em relação aos professores, sobre uma nova metodologia didática de aula nas chamadas salas virtuais. As crianças e adolescentes que viveram no período da pandemia apresentaram regressões no comportamento. A educação passou a acontecer por meio virtual e eletrônico, proporcionando a manutenção da mesma e o contato entre seus atores. Do ponto de vista social, cerimônias de casamentos aconteceram em lares de amigos ou mesmo somente entre o casal e número restrito de familiares em lugares abertos e em ambiente virtual.

Em relação à Psicologia, os atendimentos, que antes dependiam da aprovação da plataforma e-Psi do Conselho Federal de Psicologia para ocorrerem de forma online, passaram a ser livres desta obrigatoriedade (Resolução CFP nº 9/2024). Dados de uma pesquisa realizada na China com apoio do Ministério da Educação da China, em 2021, apontam que 20,7% das crianças e 7,16% dos adolescentes apresentaram Transtorno de Estresse Pós-traumático e sintomas de depressão por conta do impacto da covid-19. (Zhongren, 2021).

As notícias sobrecarregadas e as manchetes sensacionalistas relacionadas à covid-19 inevitavelmente desencadearam preocupação, medo e ansiedade entre a população de um modo geral, principalmente na área da saúde mental.

No que diz respeito à covid-19, o que emergiu foi um paradoxo em pleno século XXI. Em relação à comunicação, destacam-se as *fake news*, informações falsas disseminadas de forma acelerada pelas redes sociais virtuais e *WhatsApp*, semeando dúvidas para a população quanto às regras mundiais impostas para o combate do vírus. “O fique em casa”... “não fique em casa”... “use o medicamento tal”... “não use tal medicamento”... “vá trabalhar”... “não vá trabalhar”... “tome vacina”... “não tome vacina” e por aí foram muitas as narrativas e discursos, como de partidos políticos (esquerda e direita); de religiões eclesiais e evangélicas, o que levou

a médicos e cientistas lutarem contra o tempo e a avalanche de casos e mais casos que superlotavam hospitais, laboratórios, centros médicos. O medo foi constante, medo de morrer, de não envelhecer, medo de contagiar ou ser contagiado, medo de um ente querido morrer; e isso tudo, independente de classe social, profissão ou qualquer outra descrição que nomeie um ser humano sobre o que faz e quem é.

A explanação e historicidade do período pandêmico, de tudo que estava acontecendo e de como estava acontecendo, se faz necessária visto que, para se entender o sujeito, é preciso entender não só o que se passa com ele de forma individual, mas também sua relação com a sociedade em que está inserido.

Pesava aos governos e aos estados a quantidade de corpos em consequência das mortes resultantes da covid-19, revelando a incapacidade da nação de viver o tempo do luto diante das incontáveis e simultâneas perdas de vidas humanas, filhos, pais, amigos, amantes. Uma total negação da possibilidade de morte digna aos falecidos, conjuntamente ao descaso em relação às necessidades dos familiares e amigos sobreviventes, em busca de paz e desfecho para suas perdas.

As milhares de pessoas que contraíram o vírus e sobreviveram jamais imaginariam o acometimento da doença e mesmo a morte de amigos, parentes e de anônimos. A transitoriedade da vida contempla viver cada dia, o dia a dia, todos os dias, de forma que, se o amanhã não chegar, a vida terá deixado o seu próprio legado. No processo da vida e no processo do luto, nos debruçamos sobre o sofrimento psíquico e na possibilidade de evitá-lo.

A vida é transitória, é como quando nos encontramos em um trânsito de carros, onde saímos de um lugar e em um espaço de tempo chegaremos a outro. O lugar de saída sempre é conhecido, o espaço de tempo até o destino de cada um é incerto, podem acontecer vários incidentes e o vislumbre de contemplações do que é belo, como o nascer do sol ou numa viagem noturna ter a lua como companhia. Uma vez que saímos de um lugar e nos dirigimos a outro, necessariamente viveremos um processo. Transpondo este modelo imaginário ao curso da nossa vida, entendemos que esta transitoriedade de um lugar a outro, desta vida para outra, irá acontecer, mais cedo ou mais tarde, não se sabe quando. A morte é certa, supõe-se um destino e o processo pode ser calculado, planejado e mesmo sonhado, mas jamais determinado absolutamente.

O século XXI trouxe todo o seu advento tecnológico e científico, com progressos extraordinários na medicina, como supor o surgimento de uma doença altamente transmissível e letal, em especial, àqueles que apresentassem comorbidades? Não era possível pensar sobre isso ou mesmo se preparar com antecedência para esta crise humanitária, o mundo estava entorpecido com sua dinâmica capitalista consumista, trabalho excessivo, pouco tempo para os seus entes queridos e mais próximos, negligência de outras áreas da vida. Quando os aeroportos foram fechados, voos foram reduzidos, quando este movimento imparável do ser humano foi colocado à prova, os olhares para a saúde mental se voltou, para a solidariedade entre os pares, para a atenuação do sofrimento psíquico, para o que realmente importa e é prioridade.

Foram tantos os aspectos que envolveram a pandemia por covid-19, e neste capítulo, serão feitas reflexão sobre o processo de luto, suas interfaces e o valor da escuta visando a aprendizagem do novo viver após estes processos.

A ESCUTA TERAPÊUTICA E O NOVO COTIDIANO

Diante do caos instalado, surgiu uma grande crise, a dos vínculos. Para Bowlby (2004), a busca de segurança é a principal motivação da construção de vínculos, visa à proteção e tem papel decisivo na sobrevivência do indivíduo e da espécie. Apresenta duas finalidades, uma de manter o apego (sorrir, tocar, seguir) e outra de recuperar o apego, que implica em chorar e procurar. A teoria do apego de Bowlby (1994) descreve que o comportamento de apego persiste durante toda a vida e, na adolescência e na vida adulta, passa a ser dirigido também a outras figuras. É, sobretudo, seu comportamento ativado em situações de perigo, de adoecimento, de medo. Quando pensamos no período da pandemia por covid-19, é inevitável entre tantos aspectos, citar o impacto dos vínculos: tentativa de reaproximação, distanciamento físico inclusive dentro dos lares, aumento de conflitos dentro dos lares e digitalização das relações.

Neste processo de transitoriedade da vida, onde os vínculos são formados, consolidados ou frágeis, foge entre os dedos a contemplação do belo e se fazendo com frequência no cotidiano, notícias e cenas difíceis, como a de corpos flutuando no rio Ganges, na Índia (Basak, 2023), entre outras, como as centenas de covas abertas, uma ao lado da outra, profissionais da saúde com o rosto ferido pelo uso constante de máscaras e feições de exaustão pelas situações extremas de risco a que foram expostos, corpos sendo removidos de leitos dentro de sacos e pacientes entubados.

Os ritos fúnebres datam de milhares de anos e a depender dos períodos históricos, civilizações e culturas, havia o cumprimento de quarenta dias de luto para o embalsamento completo do corpo, cortejos longos, choro, prantos, lamentações, sepultura em cavernas, o encontro de amigos, familiares, servos, anciãos, homenagens e honras, eram acesas piras e o corpo era queimado, entre demais ritos que não cabe aqui mencionar.

De um modo geral, antes da pandemia, os velórios e o enterro aconteciam aproximadamente em 24h, as pessoas se cumprimentavam, seguiam também homenagens com discursos, flores, ofertas em dinheiro. A partir de 2020 em diante, mesmo com o *status* pandêmico encerrado, velório e enterro adotaram o tempo de aproximadamente 7 a 10 horas no máximo. Não era mais possível esperar os amigos e familiares distantes, o tempo é outro, a velocidade que o sistema capitalista exige do ser humano o impede de estar e ser presente em momentos como este.

No período da pandemia por covid-19, estes ritos mudaram drasticamente, e uma nova jornada dolorosa aos familiares e amigos, em especial dos mortos pelo vírus, iniciou. Não bastasse a “impossibilidade de estar presente ao lado do leito do ente querido moribundo, diante da obrigação de permanecer distante, de não poder tocá-lo, existiu a luta para dizer adeus, pois a ausência no momento da morte, a falta de preparação para a morte e a falta de apoio social após a morte”, seria um novo significado ou mais uma forma de rito fúnebre se apresentava (Guité-Verret, 2021). Um tempo brevíssimo aos enlutados por entes queridos mortos pela covid-19 nos funerais foi tido com uma condição difícil para que as fantasias perambulantes das mentes tomassem proporção de grande martírio e dor. Neste período os caixões foram lacrados, dentro deles os corpos foram colocados em sacos impermeáveis, não era possível um abraço, rostos estavam escondidos atrás de máscaras, coveiros e prestadores de serviços sempre às voltas para manter os poucos familiares, amigos e parentes fora de uma possível aglomeração, o tempo estimado podia ser de menos de 1h até 2h no máximo entre velar e enterrar (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Este

capítulo da história foi encerrado? Não. Este capítulo da história permanecerá vivo em cada pessoa que contraiu o vírus covid-19 e sobreviveu e às milhares de outras que perderam entes queridos.

O Ministério da Saúde (2020) lançou a Ação Estratégica “O Brasil Conta Comigo — Profissionais da Saúde” que foi instituída para o enfrentamento à pandemia do coronavírus, com o objetivo de capacitá-los e formar um cadastro nacional, contemplando as 14 categorias da saúde (Serviço Social, Biologia, Biomedicina, Educação física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Técnicos em Radiologia). Assim sendo, em 2021, uma ação foi iniciada em um município do Estado de São Paulo, com um grupo de voluntários, tratava-se de um projeto para o atendimento de pessoas em processo de luto relacionados ao covid-19 com o objetivo único de promover uma escuta para os enlutados. Os atendimentos pouco a pouco desvelaram a necessidade de haver um aprofundamento emergencial sobre o conhecimento em torno da temática do luto pelos voluntários. As sessões de terapia se deram através da escuta, começando ainda nas duas primeiras semanas após a morte do ente próximo. Foram realizadas visitas que obedeceram aos protocolos sanitários, além do apoio por meio da manutenção dos ritos quanto ao velório com o comparecimento destes neste momento, entrega de cartas com palavras de carinho, entrega de bolos, flores e presentes dando forma ao acolhimento ofertado. A escuta tornou-se fundamental, como direcionador na aprendizagem para elaboração de um novo cotidiano, uma vida em que pessoas que eram referenciais já não estavam mais presentes. Outro ponto importante é a ausência do contato com pessoas próximas que poderiam auxiliar neste momento tão doloroso para quem perde alguém.

Entretanto a situação em que o mundo se encontrava se agravava e a falta de compreensão sobre o que estava acontecendo em torno da doença, levou os voluntários a se perceberem tão vulneráveis quanto os indivíduos atendidos, principalmente no que se referia às perdas e vivências do processo de luto relacionado ao covid-19 ou outros motivos.

Este grupo foi composto por diversos profissionais, porém, os que fizeram a escuta foram duas psicólogas. Ainda compunham o grupo, uma advogada, uma policial, uma médica, uma cirurgiã dentista, motivados pelo sentimento de solidariedade aos enlutados e com outras funções a serem prestadas. A disponibilidade para os atendimentos variava de acordo com a rotina de cada voluntário.

A definição de voluntário dada pelas Nações Unidas é a de:

Voluntário é o jovem, adulto ou idoso que, devido a seu interesse pessoal e seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração, a diversas formas de atividades de bem estar social ou outros campos. (NAÇÕES UNIDAS, 2025)

Certamente todos os envolvidos nesta ação de acolhimento aos enlutados tiveram seus olhares para além de si mesmos enquanto as perdas não os acometeram de forma pessoal. Eles contribuíram para a elaboração dos processos de luto de cada indivíduo atendido, e, entre eles, diante de suas perdas, ofertaram-se acolhimento. Destaca-se neste processo, a presença da subjetividade dos próprios voluntários que precisaram lidar com suas angústias acerca do aumento de mortos e ideias fantasiosas acerca das informações sobre a pandemia.

A escuta na Psicanálise é um dos pilares fundamentais do processo terapêutico, e tanto Freud (1969) quanto o psicanalista contemporâneo, Bollas (2018), fazem contribuições enriquecedoras. Freud (1969) recomenda em sua obra que o analista

não privilegiasse nenhuma parte do discurso, ouvindo tudo com igual seriedade, justamente para captar os sentidos latentes que escapam ao discurso consciente. A escuta freudiana também está vinculada ao princípio da associação livre, onde o paciente fala sem censura, e o analista escuta além das palavras, atento aos lapsos, repetições, contradições e silêncios. Em A metapsicologia de Christopher Bollas observa-se que o conceito de saber não sabido, ou seja, aquilo que o paciente sabe, mas ainda não pensou ou formulou em palavras. O analista escuta não só o que é dito, mas também o modo de ser do paciente, a linguagem do afeto, do silêncio, do corpo. A escuta para Bollas acolhe o ser em sua singularidade e auxilia no processo de constituição do self.

A escuta clínica do luto, pensada por Freud (2010), diferenciara o luto de melancolia, nesta o sujeito não consegue se desligar do objeto e volta essa perda contra si mesmo. A escuta bollasiana é profundamente empática, vai além da interpretação racional do inconsciente, o luto é uma experiência transformadora que toca o self em sua totalidade, e que precisa ser sentida, habitada e expressada em sua complexidade.

A oferta da escuta psicológica nesta experiência teve atenção às emoções, à história de vida e ao vínculo da pessoa que está viva com a pessoa que morreu. Foi possível refletir sobre o quão é importante e essencial para a vida de cada ser humano, o modelo de tripé formado pelo cuidado nas áreas da saúde física, emocional e saúde espiritual. A seguir a apresentação de uma vinheta de um sujeito atendido:

S. estava acompanhando seu esposo há mais de 15 dias em um hospital, para tratar um câncer. Como se tratava de uma enfermidade que requeria atenção e dedicação plena, S. permaneceu acompanhando-o por todo o tempo da internação para os cuidados pessoais necessários. Em determinado dia, seu esposo começou a apresentar sintomas que levaram o médico a suspeitar de covid-19, o que fora confirmado após realização do teste. Desta forma, S. já não podia mais acompanhar seu esposo, pois o mesmo foi transferido para a ala de pacientes com covid-19 e isolada das demais. S. retornou para sua casa, quando após aproximadamente 12 horas recebeu uma ligação do hospital requerendo sua presença. Seu esposo estava morto. O coração de S. estava dilacerado agora.

De acordo com os protocolos sanitários, independente da causa morte, não poderia haver aglomeração de pessoas em cemitérios e salas de velórios. Como o esposo de S. estava na ala de pacientes com covid-19, S. fez seu velório com o caixão lacrado e perpassado por um filme plástico. As pessoas com máscara no rosto e o distanciamento foram seguidos como protocolos também. Os abraços e apertos de mãos foram dados, carregados de tristeza e compaixão, como também do temor de contrair o vírus uns dos outros. Percebeu-se através da escuta, das visitas, dos demais cuidados terapêuticos o quanto se faz necessário contemplar estas três áreas da vida: espiritual, emocional e física. S. se consolidou ainda mais na área espiritual buscando renovar suas forças a cada dia para continuar a trabalhar e cuidar de sua vida. Contou em especial com a ajuda de familiares. Após alguns anos da perda iniciou uma atividade física. Atualmente S. realiza viagens pelo mundo, conhecendo lugares novos, levando sempre um ou mais familiar consigo.

Este recorte específico da vida de S. comunica o quanto ter amigos e familiares por perto é fundamental para um processo de luto satisfatório. A dor da perda de uma pessoa amada é estarrecedora. S. não teve uma despedida após o óbito, como um velório sugere. Quantas pessoas enlutadas, neste período da pandemia por covid-19, não puderam abraçar, ver de perto, dar um último abraço em seus entes queridos,

os mortos pelo vírus. Se houver uma rede de apoio ao enlutado, o voltar-se para dentro, o encapsulamento que o luto exige, não será julgado. O luto desorganiza o cotidiano, a perda de um ente querido traz solidão, o enlutado pode passar a ser inseguro em suas tomadas de decisões, S. teve seu casamento interrompido e os voluntários poderiam apenas suavizar esta dor com um encontro semanal de 50 minutos aproximadamente. S. não desejou realizar psicoterapia. Contou com o breve atendimento a ela realizado e, com seus familiares que tiveram participação especial no seu enfrentamento do luto.

Frente à experiência com a escuta, algumas reflexões surgiram:

- Quem acolhe uma pessoa enlutada precisa ter certa envergadura nas seguintes áreas da vida: espiritual, emocional e física?

- É necessária a convicção de sua identidade, de sua subjetividade, contudo, entender que é tão humano quanto os enlutados?

- É necessário conhecimento sobre o processo de luto?

- Ao profissional psicólogo, é importante compreender sobre espiritualidade para não ficar cristalizado em uma bolha de técnicas, teorias, conceitos e pré-conceitos?

- O enlutado, de forma paulatina, deverá entender que o luto não se resolve em questão de dias, e sim, trata-se de viver um processo?

Houve também casos em que o enlutado desejava ser atendido de maneira remota, on-line. Muitas vezes, acometido pelas emoções, desejava gravar áudios, ao invés de fazer ligações. Abaixo outra vinheta de um atendimento realizado de forma remota:

P. começou a se sentir angustiada por conta da perda do emprego dos filhos e do genro. Com o acerto recebido, os três compraram um veículo de forma parcelada, para trabalharem juntos. Infelizmente o veículo quebrou e sem reserva financeira, os três pediram ajuda financeira para P. que acabou se endividando. P. perdeu nos últimos meses seu cunhado, sua mãe, e um amigo da família, este faleceu de covid-19. P. em seu processo de luto optou por se distanciar por um período das pessoas de seu círculo social, para assim, elaborar suas perdas e mesmo a situação financeira. Neste período se apegou a sua religião, acompanhava diariamente *lives* realizadas. Por conta de imprevistos entre outras situações P. não conseguiu fazer ao menos um encontro com um voluntário do projeto.

No processo de luto, o teste da realidade, o dia-a-dia mostra que a pessoa amada, o ente querido, não está mais vivo, então é necessário redirecionar todo investimento de amor antes dedicado à pessoa que não está mais viva e isso causa dor, causa sofrimento psíquico. Mesmo diante de uma morte iminente, o ser humano resiste em iniciar a retirada deste investimento de amor, outras vezes diante de um vínculo até frouxo prefere preservar até o último suspiro aquilo que os vinculou em algum momento do passado. A seguir uma outra vinheta que retrata o processo de luto de T. pela morte da mãe:

T. perdeu sua mãe para a covid-19, foi um choque entre familiares, pois, a mãe de T. não apresentava comorbidade, apesar de ser idosa. T. dizia que já sabia que a mãe não teria chances de sair com vida do hospital, sua angústia estava no tempo que a internação lhe causava. Após o óbito, T. estava “correndo” para desocupar o imóvel que a mãe morava para vender e com isso ela se sentia muito desgastada. Quando pensava na mãe, dizia que sentia como se ela tivesse viajado. Seu pai faleceu de câncer, há mais tempo.

O mundo inteiro atingido por um vírus e o mundo interno de cada ser humano, afligido dramaticamente. Na área espiritual foi notória uma busca mais intensa por

uma essência que pudesse trazer esperança e paz. Neste período se falou muito sobre suplementação de vitaminas, o cuidado com a saúde física transcendeu outras preocupações que antes ganhavam mais espaço no dia-a-dia. T. agradeceu o contato realizado pelo projeto. Em seu processo de luto, como precisava cuidar dos assuntos burocráticos, entre outros pessoais, internalizou que a mãe estava viajando e assim T. seguiu sua vida.

O processo educativo do processo de luto não tem a ver com ensinar ao enlutado sobre as fases do luto, tais como a negação, raiva, barganha, depressão e aceitação, de maneira breve e fazê-lo entender em qual ele está e em quais estará no futuro. Através da psicanálise e do voluntariado, o presente texto se dedicou a realizar um ensaio e provocações sobre o aprendizado de enlutados sobre um novo tempo que se seguirá sem o ente querido, agora falecido, seja por covid-19 ou por outra causa neste período da pandemia. Tecer este ensaio é como extrair de um fiozinho de lã de um grande e resistente novelo. É dar significado a uma pequena amostra de pessoas acolhidas em um cenário mundial catastrófico. É sacudir, aprender, viver e ensinar que entrar em contato com as angústias, com aquilo que dói, faz-se necessário para a elaboração do luto.

O acolhimento aos enlutados escutou o pranto, a dor, o sofrimento de uma perda. Os voluntários abriram um espaço de suporte social e emocional para que os enlutados chegassem e cada um apresentasse sua queixa, sua raiva, sua tristeza, sua dor. Estas angústias e dores chegavam significadas pela falta de recursos que levou ao pensamento do enlutado a ocorrência da morte implacável do ente querido, pelas ligações por chamada de vídeo que distanciaram familiares, amigos e que antecederam a morte em um leito de hospital, pela espera de um boletim diário oficial dos médicos a respeito do quadro de saúde do familiar, por aquele idoso que residia em um lar de repouso e que não pôde ser visitado, pelo velório rápido ou pelo enterro à distância. A limitação na participação dos rituais fúnebres e muitas outras vivências traumatizantes foram acolhidas. Ao mesmo tempo em que cada enlutado trazia suas angústias pelos entes queridos falecidos, havia também uma comoção por milhares de pessoas que morriam por todo o mundo, pelos ídolos, pessoas famosas, por tantas pessoas que jamais os conheceram, tratava-se de um luto coletivo.

Os enlutados permeados de suas angústias e conflitos em relação ao que foi e ao futuro, receberam dos voluntários o segundo passo do projeto que consistia em explicar através de palavras sobre o processo de luto de uma maneira acessível à compreensão destes que chegavam. Franco (2021) teve a oportunidade de colaborar com um grupo que se ocupou de apontar as possibilidades de cuidados específicos com o luto na pandemia. Muitas ações terapêuticas foram realizadas no Brasil e no mundo visando amenizar a dor do luto. Franco (2021) também acrescenta que tiveram que aprender, portanto, “o que era possível de ser feito, que era muito melhor do que o ideal perfeito.” O feito foi melhor que o perfeito.

Os atendimentos realizados, quando não de maneira remota, aconteceram numa sala adaptada, ventilada, de forma presencial e com os critérios de sigilo e privacidade garantidos. Quando enxergar o outro à sua frente, diante de lágrimas, angústias, medo, privações, o ato de ensinar o processo de luto se torna desafiador. No processo de luto, antes de qualquer teoria, vive-se. É dolorosa a experiência de perder uma pessoa amada por covid-19 para uma pandemia. Mesmo quando buscamos referência no passado histórico, não fora nada fácil buscar dentro de si uma representação para o entendimento desta dor.

Abafar a dor ou mesmo criar uma ilusão para depois mantê-la, adiam o curso natural do processo de luto e definitivamente podem caracterizar um luto patológico, o que Freud (2010) chama de melancolia. A melancolia se caracteriza em termos psíquicos, por um abatimento doloroso, uma cessação do interesse pelo mundo exterior, perda da capacidade de amar, inibição de toda a atividade e diminuição da autoestima. O luto patológico acontece quando a pessoa viva se afasta da realidade e não retorna mais ao seu dia-a-dia. O normal é que vença o respeito à realidade. (Freud, 2010).

Atualmente tem-se conhecimento de aplicativos desenvolvidos por Inteligência Artificial para manter o contato com quem já se foi. Um destes aplicativos se chama *Legathum*, criado pelo brasileiro Deibson Silva. Segundo Silva (2021) *“o intuito não é replicar a pessoa, mas seu conhecimento, suas memórias, sua mentalidade, seu perfil de comportamento – e a partir daí permitir que filhos e netos possam interagir com essa IA e acessar as lembranças.”*

O processo de luto tem seus altos e baixos, tem seu movimento próprio, então cada pessoa o fará do seu jeito, ninguém precisa ser tão resiliente a ponto de se desconectar de sua condição humana. Deixar o passado, abrir-se para o futuro e novos investimentos, isto acontecerá de forma gradativa. Inconscientemente o ser humano está convencido de sua própria imortalidade, mesmo sabendo que a morte é uma certeza inegável e inevitável pra quem está vivo. A vida é efêmera e somos multidimensionais, em cada um de nós adultos, há o bebê, há a criança, o adolescente, o jovem adulto e já houve um tempo, ou pelo menos, espera-se que tenha havido, em que o ser humano recebeu amor de seus genitores, e em outro tempo ofereceu amor, e assim entre dar e receber, os vínculos foram se desenvolvendo e se formando. Quando um ente querido morre seria racional a formação de um novo vínculo de amor, é como se a capacidade para amar estivesse liberada para outra pessoa, mas não é isso o que acontece, o desligamento deste vínculo de amor é penoso, doloroso, paralisante, desorientador, é o luto.

Ao enlutado também coube enfrentar paradigmas de cunho religioso e místico com frases que martelavam sua mente em tempo integral. *“Quando chega a hora da morte, não tem o que fazer”, “Foi da vontade de Deus”, “Ele descansou”*. O enlutado também sofreu suas próprias crises, com pensamentos do tipo *“Eu deveria ter feito mais”, “Foi minha culpa, deveria estar presente quando ele mais precisava”, “Por que Deus não me avisou?”, “Eu não sabia que ele morreria, se não teria feito diferente”*. O processo de luto não é linear, não segue uma linha cronológica. Os estágios sobre a morte e o morrer descritos por Kübler-Ross (1998) que trouxeram referência sobre as fases do luto, anteriormente citadas, podem até mesmo servir de orientação no tempo, mas não podem servir como um modelo engessado, que deve ser seguido à risca, pois, cada indivíduo é dotado de sua subjetividade. Não obstante, no processo de luto, contará muito o vínculo do ente querido morto, com aquele que sobreviveu.

O rastro que a pandemia deixou nos enlutados, o desamparo humano avassalador sofrido por cada ser humano, leva-nos a reflexão sobre o que de fato aprendemos. Este legado da pandemia por covid-19 é sobre o quê? Ouvia-se falar sobre um *“novo normal”* ou *“o que está acontecendo é para o ser humano pensar sobre como está sua vida”*. Hoje, um dia qualquer do ano de 2025, o mundo está vivendo um novo normal? Paramos e pensamos sobre a nossa vida? Se sim, quais são as respostas? Voltamos ao frenesi do normal antes da pandemia? Poderíamos nos debruçar por horas e horas consultando bibliografias, atualizando informações, realizando comparações e seria muito válido, mas o que de fato aprendemos com tudo o que vivemos neste período?

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

É legítimo pensarmos sobre a finitude da vida, sem paradigmas porque desta forma podemos olhar para os nossos próprios conteúdos internos e tecermos algum tipo de autocuidado ao ponto de não sentirmos culpa pelas nossas escolhas, decisões realizadas, pela realidade que se impõe dia após dia. A Idade Contemporânea na qual vivemos hoje, com suas revoluções e transformações, tecnologia avançada, sistema capitalista consolidado, coloca-nos realmente em um lugar impressionante? A morte sempre seguiu a vida, estando às margens, deu seus contornos, escravizou, sentenciou, libertou. O luto acompanha a vida e a morte, sem exceções, sem exclusividade, como é para um pode não ser para outro, é um processo que existe desde que o mundo é mundo, desde sempre, desde a tenra idade. Viver este processo, aprender sobre seus movimentos subjetivos, não silenciar ideias, pensamentos e emoções, colocar para fora, por para dentro, não farão de cada ser humano mais garantido de coisa alguma, mas certamente lhe fará mais sensível para reconhecer a si mesmo em um novo processo.

REFERÊNCIAS

- BASAK, Jhuma. A dinâmica de uma violência passional na vida cotidiana: Um contexto indiano. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 57, n.1, p.189-203, 2023.
- BOWLBY, John. **Apego e perda: perda: tristeza e depressão**, v.3 da trilogia; tradução Waltensir Dutra. 3ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COUTO, Mia. Murar o Medo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v.47, n.1, p.29-31, 2013.
- FRANCO, Maria Helena Pereira. **O luto no século XXI: uma compreensão abrangente de fenômeno**. 1ed. São Paulo: Summus, 2021
- FREUD, Sigmund. **Introdução ao Narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)** / Sigmund Freud; tradução e notas Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)** / Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)** / Sigmund Freud; tradução Jayme Salomão – Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- GUITÉ-VERRET, Alexandra; VACHON, Melanie; UMMEL, Deborah; LESSARD, Emilie; FRANCOEUR-CARRON, Camille. Expressing grief through metaphors: Family caregiver's experience of care and grief during the COVID-19 pandemic. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being**, v.16, 2021.
- KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes**. Tradução de Paulo Menezes. 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LONE, Shabir Ahmad; AHMAD, Aijaz. COVID-19 pandemic: an Afrfrican Perspective. **Emerging Microbes & Infections**, vol.9, 2020.

ZHONGREN, Ma; IDRIS, Sakinah; ZHANG, Yinxia; ZEWEN, Liu; WALI, Amaad; JI, Yunpeng; PAN, Qjuwei; BALOCH, Zulgarnain. The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7-15 years: an online survey. **BMC Pediatrics**, 2021.

MISQUELETO, Maria Izabel. Inteligência artificial abre chance para ‘manter o contato’ com quem já morreu. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 25/07/201, Economia/Link, B8.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Manejo de corpos no contexto da doença causada pelo coronavírus Sars-CoV-2 COVID-19. Brasília: **Ministério da Saúde**; 2ª ed., p.9, 11/2020.

NAÇÕES UNIDAS, Centro de Informação da ONU, **O trabalho voluntário e a ONU**. Rio de Janeiro, disponível em <https://www.un.org/pt/rio/carreiras/voluntariado>

NETTLETON, Sarah. **A metapsicologia de Christopher Bollas: uma introdução**; tradução: Liracio Jr. – São Paulo: Editora Escuta, 2018.

SOLA, P.P.B. et al Psicologia em tempos de COVID-19: Experiência de grupo terapêutico on-line. **Revista da SPAGESP**, p.73-88, 2021.

WORLD BANK. Brazil Poverty and Equity Assessment: Looking Ahead of Two Crises. Washington D.C.: **World Bank**, 2022.

A ESCUTA COMO REMÉDIO PARA O CAOS: A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DE UMA ACOMPANHANTE TERAPÊUTICA DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Raíssa Menezes de Lima*¹¹, *Fábio Luiz de Almeida Bertacini*¹², *Cristiane Paiva Alves*¹³
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Marília - SP, Brasil
Palavras-chave: Escuta, Educação Integral, Neurodiversidade, Relato de Experiência.

QUANDO O CAOS SE ANUNCIA

O início do ano letivo é um dos períodos mais desafiadores para os educadores, especialmente na educação infantil. Este ano, porém, alguns desafios adicionais. Desde o primeiro dia, algumas crianças apresentavam comportamentos mais intensos: resistência em seguir regras, agressividade e recusa em participar das atividades. Esses sinais indicavam uma reação às novas demandas da escola. Dunker (2020), descreve esse momento como de sofrimento estudantil que se manifesta por “comportamentos mais silenciosos, mais disruptivos, mais apáticos, mais violentos...” (p. 92).

Não bastasse a confusão causada por comportamentos desafiadores, apresentados por algumas crianças em específico, havia também, naquele momento, uma nova configuração de sala de aula que duplicava os problemas pois a gestão escolar optou por juntar duas turmas, e a sala que antes era de 12 alunos, passou a ter 24! E para desespero geral da nação... a educadora escolhida para a turma não tinha experiência prévia como líder de classe, pois este seria o seu primeiro ano como regente responsável, sendo as trocas de atendentes/auxiliares de classe uma constante. É neste cenário de instauração do caos e de poucas perspectivas de um bom desfecho que se inicia a narrativa da experiência.

O papel de acompanhante terapêutica de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) proporciona uma posição privilegiada de observação. Foi possível acompanhar de perto todas as dificuldades iniciais enfrentadas pela professora ao lidar e manejar os comportamentos mais desafiadores, observando empiricamente como a falta de sensibilidade para a escuta comportamental afetava diretamente o envolvimento e o desenvolvimento de cada criança daquela sala de aula. Lima, Cavalcante e Santos (2024, p. 3) lembram que é preciso reconhecer as múltiplas formas de expressão infantil, não apenas a oralidade, mas sobretudo gestos, silêncios e posturas corporais.

Era preciso desenvolver este olhar sensível para a comunicação advinda do comportamento e, naquele momento, minhas expectativas não eram muito positivas.

¹¹ Terapeuta ABA, Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestranda em Educação Especial - Necessidades Educativas Especiais do domínio cognitivo e Motor e Pós graduanda em Intervenção ABA para autismo e deficiência intelectual. E-mail: raissa.mnz@hotmail.com

¹² Psicólogo, mestrando em Educação pela UNESP/Marília. Especialista em Gestão de Negócios e em Gestão Escolar, atua como Coordenador de Cursos no Senac-SP e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5659-7205>. E-mail: fabiobertacini@gmail.com

¹³ Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (DEFITO) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP/Marília, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). E-mail: paiva.alves@unesp.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2450-4129>.

No início, as segundas-feiras pareciam trazer um efeito de sobrecarga emocional a mais naquelas crianças, mas havia dias que eram ainda mais especiais. Ana e Maria¹⁴ chegaram chorando naquele dia e elas nunca choravam. Naquele momento a professora não deu atenção àquele choro, talvez pelo número elevado de crianças na turma, ou pelo fato de que sempre havia uma criança chorando na hora da entrada.

A vontade era de poder intervir, oferecer algum tipo de escuta e tentar perceber o motivo daquele comportamento que não era o habitual daquelas meninas. Mas não havia espaço para atuação direta, pois o papel enquanto acompanhante terapêutica limitava-se a oferecer apoio à criança acompanhada, ajudando-a a conquistar um lugar de pertencimento em uma sociedade onde as crianças são silenciadas, quanto mais uma com diagnóstico de autismo.

Naquele contexto, evidenciou-se uma realidade que exigia uma atenção diferenciada que precisaria ir além da escuta das palavras verbalizadas pelas crianças, era preciso reconhecê-las e escutá-las a partir do que expressavam em sua totalidade. No sentido do que dizem Lima, Cavalcante e Santos (2024) quando destacam que ouvir as crianças requer estar atento aos gestos, posturas, atitudes, choros e sorrisos, pois todas essas manifestações comportamentais são formas legítimas de comunicação, permitindo uma escuta efetiva e acolhedora.

Situações que realmente pude observar no contexto escolar, principalmente nos primeiros anos, onde muitas crianças não têm suas múltiplas linguagens validadas, que geralmente leva a interpretações equivocadas de alguns comportamentos. Barbosa e Richter (2010, p. 87) reforçam essa visão ao afirmar que:

as suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal.

Durante o primeiro mês de aula, presenciei diversas situações em que as crianças demonstraram suas necessidades emocionais através de comportamentos, e estas não eram percebidas pela professora regente. Pois naquele momento se encontrava sem apoio por parte da coordenação e direção da escola, sem qualquer orientação prévia efetiva e com a sobrecarga da rotina. Desta forma, por imaginar que não havia espaço para conseguir ter a sensibilidade para perceber a importância destas manifestações, a ausência da escuta apropriada acabou contribuindo para um ambiente desfavorável para o aprendizado e desenvolvimento emocional e social daquelas crianças, bem como com a insatisfação da professora no exercício de sua função como educadora

Barbosa e Richter (2010, p. 87) nos lembram que cabe ao adulto “estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente”, enfatizando o papel essencial que os profissionais da escola têm no processo de escuta ativa e sensível. Porém, essa prática ainda não estava presente na relação estabelecida entre educador e criança naquela turma, gerando frustrações tanto para as crianças quanto para a própria profissional em sala.

Relembrando a situação de Ana e Maria naquela segunda-feira, Bressani (2007) nos traz que o choro da criança é um importante meio de comunicação que indica necessidades emocionais e de relacionamento:

¹⁴ Nomes fictícios para manter a integridade das crianças mencionadas.

não somente o choro pode ser considerado uma forma de comunicação e solicitação por atenção. A ocorrência de situações de conflito e disputa nos eventos de interação em grupo podem ser indicadores de que a criança está em busca da manutenção do vínculo com a educadora. (Bressani, 2007. p.32)

Essa perspectiva nos mostra a importância crucial da escuta sensível ao comportamento na educação infantil. Como Acompanhante Terapêutica (AT) tenho conhecimento de como a escuta qualificada do comportamento é capaz de transformar de modo bastante significativo a vivência escolar da criança que eu acompanho, conquistando vínculos de confiança e comunicação extremamente eficazes.

Neste sentido, Lima, Cavalcante e Santos (2004) nos trazem que é preciso abrir-se para a compreensão das especificidades infantis, reconhecendo as crianças como indivíduos de direitos enquanto cidadãos ativas. Isto requer uma mudança profunda na educação, onde devemos romper esta visão predominantemente adultocêntrica, que limita as possibilidades de comunicação das crianças.

O PAPEL DA AT NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR SENSÍVEL E EFETIVA

A presença da acompanhante terapêutica (AT) é vital para a inclusão de crianças com TEA. Vieira, Júnior e Lucena (2023) explicam que o AT facilita a participação da criança nas atividades, respeitando suas limitações e potencialidades.

Enquanto acompanhante terapêutica, consigo perceber como este trabalho contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança, neste relato, referida como Diana. A atuação vai além da mediação das atividades propostas pela professora, mas também garantir que a Diana seja ouvida e compreendida em suas formas particulares de expressão. Nesse sentido, Fraguas & Berlinck (2001, p. 8) descrevem o AT como agente integrador, garantindo à criança um lugar de sujeito no grupo. Essa escuta qualificada constrói vínculos de confiança e promove autonomia.

Essa escuta sensível cria um espaço de confiança e afeto que favorece não só a adaptação como também a autonomia. A presença de uma acompanhante terapêutica permite que a criança se veja como parte, como apontam Fraguas e Berlinck (2001, p.13) que “ao indicar à criança um lugar social, atribui-se a ela um lugar de sujeito”.

Vieira, Junior e Lucena (2023) reforçam o papel do AT, ao afirmar que este contribui para a construção de uma educação efetivamente inclusiva, que reconhece as singularidades de cada criança, sem tentar enquadrá-las em modelos padronizados de comportamento e isto possibilita que a criança exerça seu papel enquanto sujeito ativo em todos os espaços que deseja ocupar.

A partir de uma reflexão acerca da visibilidade e alcance da comunicação percebi um contraste entre a criança com acompanhamento terapêutico, e as demais da turma. Foi possível notar que sem esse suporte e olhar individualizado, as outras crianças frequentemente ficam desamparadas emocionalmente diante de situações que necessitam de uma escuta sensível. Com isso, fica evidente a urgência de uma atenção por parte da coordenação e direção escolar em relação às dificuldades enfrentadas pela professora regente, levando em conta a quantidade de alunos e a falta de apoio.

A RESPONSABILIDADE EMOCIONAL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Já é de conhecimento geral que a escola desempenha um papel central no desenvolvimento emocional e psicológico das crianças, principalmente em fase pré-escolar e ainda de forma mais abrangente se considerarmos crianças no período integral de ensino. Ao ouvir da diretora que “não somos pais, e por isso não devemos nos envolver emocionalmente”, foi possível perceber um equívoco perigoso sobre qual deveria ser o papel daquela escola na formação emocional daquelas crianças.

Albuquerque, Barbosa e Fochi (2014) alertam sobre os perigos de uma visão “adultocêntrica e didatizadora”, expressões dos próprios autores, que ignoram a diversidade das linguagens infantis e limita suas possibilidades comunicativas e expressivas. Tais abordagens restringem a percepção da criança como sujeito ativo e criador de cultura, resultando em uma educação fragmentada e incompleta.

A escuta emocional e do comportamento deve ser parte intrínseca da rotina escolar, principalmente em um pré-escolar, pois conforme aponta Barbosa e Richter (2010), as primeiras interações sociais vem através de expressões corporais, gestos, olhares, sorrisos, choros e estas primeiras interações estabelecem o campo de confiança necessário para as relações sociais futuras.

É fundamental que todos os profissionais da escola reconheçam a responsabilidade emocional que possuem e assim tornarem-se capazes de garantir a formação de indivíduos seguros e emocionalmente equilibrados será possível, apenas, se cada criança tiver sua voz e seus comportamentos valorizados e devidamente escutados.

A ESCUTA COMO POSSIBILIDADE.

A prática da escuta é tradicionalmente associada a uma prerrogativa do psicoterapeuta ou do especialista em saúde mental. Entretanto, longe disso, tornou-se peça fundamental em diversos contextos, profissões, dentre elas a docência. Surge como um ato complexo e multifacetado que permeia não apenas as relações terapêuticas, mas também o tecido social, educacional e político contemporâneo. A escuta se configura como uma ferramenta essencial não apenas para a compreensão individual, mas também para a transformação coletiva e a construção de vínculos significativos.

Segundo Dunker (2020), a escuta pode ser compreendida como um ponto de articulação entre dois campos interdependentes: a educação formal e a informal; os atos de educar e cuidar, de aprender e ensinar. Ela se situa num espaço liminar revela a divisão subjetiva do educador. Essa condição expõe, muitas vezes, um sentimento de desamparo ao confrontar com um vazio constitutivo. Nesse contexto, a escuta assume um papel essencial no fazer pedagógico, tornando-se uma ferramenta indispensável para a atuação educativa.

Porém, não é simples a operacionalização da escuta. Apesar de ser um tema muito falado e discutido no campo da educação, a transposição para a prática não ocorre de fato. O que revela a necessidade de mais instrumentalização acerca do tema. Afinal, é por meio da escuta que se torna possível compreender a perspectiva do outro e, a partir disso, contribuir para uma educação integral.

Contudo é um tanto explicável a dificuldade do manejo com a escuta. Primeiro porque “escutar implica um deslocamento da posição narcísica, do lugar de mestre

e de poder sobre o outro” (Bastos, 2009, p. 93), e depois, porque foram gerações formadas para disputar a fala, passando anos avaliando a participação de alunos pela sua disposição a falar, ou seja, de certa forma, é relativamente recente a percepção de que a capacidade de escutar também deveria integrar nossos currículos, objetivos e competências formativas. (Dunker, 2020)

Depois de trinta anos individualizando o sofrimento, tornando-o uma experiência individualizada indiferente à palavra e à escuta, secretada por neurotransmissores, chegamos a uma espécie de colapso disruptivo do neoliberalismo. (Dunker, 2020, p.20)

Entretanto, apesar do discurso por espaços promotores da escuta, há um desentendimento e uma escassez de recursos para que essa dinâmica ocorra. Aliado à compreensão superficial dos processos de escuta, o avanço da individualização em nossa sociedade tem nos conduzido a uma busca crescente por resultados imediatos, concretos e mensuráveis. Esta lógica nos afasta da vivência dos processos e nos projeta diretamente para pontos de chegada, desconsiderando o valor do percurso e das experiências que nele se constroem, que são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Esta dinâmica tem tornado a experiência da escuta ainda mais difícil (Dunker, 2020).

Em busca de mudanças positivas nos contextos educacionais, nota-se a necessidade de transpor essa barreira, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Freire, 2000, p. 58), é aí que a escuta ocupa um lugar estratégico no enfrentamento e na transformação do sofrimento escolar, com o potencial de nos ajudar no diagnóstico e intervenção sobre a crise regressiva que atravessamos (Dunker, 2020).

A escuta atenta e curiosa permite intervenções em momentos importantes, estratégicos, muitas vezes inesperados, capazes de revelar algo inusitado, provocar deslocamentos no modo de pensar, suspender certezas previamente estabelecidas e, sobretudo, gerar surpresa e abertura para novas possibilidades de sentido (Bastos, 2009).

Perspectiva que se relaciona com o conceito de equilíbrio de Piaget (1975), que na Epistemologia e Psicologia Genéticas, traz que o progresso intelectual ocorre por meio de uma sucessão de situações de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio das estruturas cognitivas. Quando uma nova informação entra em conflito com a estrutura cognitiva prévia, é produzido um conflito ou desequilíbrio. O sistema cognitivo, então, se reequilibra, efetuando as modificações necessárias no esquema anterior até que haja a acomodação dos novos elementos, atingindo um equilíbrio superior. O desenvolvimento do raciocínio, nesse sentido, está relacionado ao reajuste necessário diante de conflitos cognitivos que surgem de novas experiências físicas e sociais (Morais; Barbosa, 2021).

Um processo que se inicia a partir de uma escuta sensível e qualificada, um olhar que não busca encaixar o sujeito em categorias pré-estabelecidas, com julgamentos e sentenças, mas se orienta por sua singularidade, por aquilo que nele é único e irreduzível. Essa escuta abre espaço para que o sujeito se reconheça como autor de sua própria fala, se expresse com liberdade e assuma uma posição ativa diante de seu desejo (Bastos, 2009.) Nesse movimento, ele deixa de ser apenas objeto de intervenção para tornar-se sujeito de sua própria trajetória (lugar que lhe pertence, por direito), implicado em suas escolhas, responsabilidades e na construção de sentidos sobre sua experiência. É justamente nessa escuta que se fundamenta a

possibilidade de transformação, pois ela acolhe o sujeito em sua complexidade e lhe oferece um lugar de existência simbólica.

Perrenoud (2000) expõe que o diálogo é essencial para o processo efetivo de ensino e aprendizagem, gerando trocas e novas representações aos conceitos anteriores. Através da Escuta há a possibilidade de reconhecimento do outro como sujeito, ser humano, identificando e distinguindo suas potencialidades elevando, assim, a qualidade das relações que potencializam seu desenvolvimento.

SENTIDO E VÍNCULO NA ESCUTA

Dunker e Thebas (2019), explicam que a todo instante, nossos sentidos são bombardeados por cerca de 11 milhões de bits de informação. No entanto, apenas uma fração mínima disso, cerca de 40 bits, é processada de forma consciente. Mais do que compreender o que tecnicamente representa um “bit”, o fundamental é encarar esse dado surpreendente: de tudo o que seus sentidos captam agora, neste exato momento (o que você vê, ouve, sente, cheira e saboreia), sua mente consciente retém apenas cerca de 0,00036%.

Considerando isso, como fazer para proporcionarmos uma efetividade na comunicação de forma que o que temos a dizer consiga passar por essa fresta e estar dentro desse percentual?

Não existem fórmulas mágicas. Mas um ponto pode ajudar: nosso cérebro retém aquilo que nos emociona. Silva, Santos e Santos (2024) elucidam que uma das grandes contribuições da neurociência para a aprendizagem é o reconhecimento das emoções como elemento indispensável para os processos mnemônicos. As emoções estão diretamente vinculadas ao processo de consolidação das memórias.

Izquierdo (2009) destaca que nossa identidade está profundamente ligada às nossas lembranças pois somos, em essência, aquilo que nosso cérebro constrói a partir delas. Contudo, entender como ocorre o armazenamento da memória é um desafio significativo, considerando que o cérebro representa o órgão mais complexo de todo o corpo humano.

Fazendo um paralelo, certamente, os profissionais da publicidade sabem dessa dinâmica. Não é por acaso que muitas campanhas publicitárias vinculam seus produtos a sensações como poder, pertencimento, afeto, entre outras. Os profissionais mais experientes do setor reconhecem que o consumidor busca conexões genuínas e verdadeiras. Nesse cenário comercial, a valorização das relações humanas tem crescido significativamente, sendo compreendida como um elemento essencial para a construção de vínculos duradouros e da fidelização do cliente.

Assim, podemos estabelecer que as relações humanas se constituem onde as relações, simplesmente, existem seja na publicidade, nos esportes, no mundo do trabalho, na escola ou em qualquer outro lugar. E são constituídas de encontros estabelecidos nos mais diversos espaços, trazendo junto, formas de escutar e dizer influenciadas pela história de vida das pessoas e por fatores ambientais, sociais, históricos e culturais. A relação humana é a essência da vida em sociedade. Charlot (2020, p. 13) explicita que “aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade.”

A educação tem por objetivo conduzir as pessoas a uma formação social. São anos na escola para aprender a viver em sociedade e a nos desenvolvermos como

tal. Assim, o estabelecimento do vínculo é fundamental nesse processo, para gerar emoção, sentido e, enfim, para que haja efetividade na proposta educacional. Que esse processo vai ocorrer é fato. Mas os educadores (equipe docente, gestão e envolvidos no processo pedagógico), estão conscientes ou não desse movimento? Como proporcionar situações de aprendizagem que façam sentido, com intencionalidade, que gere conexões emocionais que vão ao encontro da formação educacional?

A escuta tem a potência de reconhecer o outro e esse reconhecimento é instrumento fundamental de transformação, subjetiva e política. (Dunker e Thebas, 2019) É a partir desse ponto de contato que todo o restante pode se estabelecer. Nada antes disso. Seres que não escutam verdadeiramente o outro, que impedem que a empatia se estabeleça, vão na contramão do estabelecimento de vínculos positivos e espaços seguros para o desenvolvimento educacional. Vão gerar, sim, conexões emocionais, mas vinculadas a aspectos negativos com memórias traumáticas e opressoras do processo educacional. Portanto a escuta é necessária para o estabelecimento do vínculo, assim como o vínculo se dá a partir da escuta.

CAMINHOS DA TRANSFORMAÇÃO

O cuidado contínuo e atento não apenas ampara, mas também transforma. No dia a dia da escola, as mudanças nem sempre são imediatas ou visíveis aos olhos apressados. Às vezes acontecem em silêncio, no brilho de um olhar, na confiança construída com o tempo ou no simples fato da criança permitir aproximação.

Na rotina com a criança com TEA, cada pequena conquista é um marco: aceitar uma nova textura, tolerar uma frustração, estabelecer um vínculo. Esses momentos, muitas vezes vistos como detalhes, são resultados de um trabalho que respeita o tempo do outro e reconhece suas singularidades. Resultado que está recheado de empatia, escuta e cuidado.

A transformação, aqui, não se limita ao desenvolvimento da criança. Ela também alcança os adultos envolvidos no processo. A acompanhante terapêutica aprende a escutar com mais profundidade, a esperar sem pressa e a confiar nas possibilidades que o vínculo pode gerar. Os professores, quando se permitem sensibilizar, também começam a rever seus olhares, práticas e expectativas.

É nesse movimento conjunto, feito de pequenos passos e grandes escutas, que a educação deixa de ser apenas transmissão de conteúdo e se torna um espaço real de transformação, para todos.

As diversas alterações na gestão da sala de aula, trocas constantes de atendente, múltiplas demandas de produção de portfólio e manifestações intensas de comportamentos por parte de algumas crianças, acabou por gerar uma quebra emocional na professora regente, que até então não havia tido um olhar atento por parte da coordenação e também se encontrava em adaptação. Com isto e após solicitar uma reunião com a direção, a gestão escolar finalmente deu a devida atenção em relação à organização de rotina e apoio nas dinâmicas da sala de aula, de modo que a professora finalmente conseguiu ter espaço para olhar para as necessidades e “escutar” cada comportamento, e com isso entender as necessidades de cada criança, podendo assim ampliar esta comunicação inclusive envolvendo algumas famílias em casos específicos quando se observou a necessidade de orientação e avaliações profissionais.

Com a mudança na recepção dos comportamentos por parte da professora, pude observar um acolhimento real das necessidades das crianças e isto proporcionou uma enorme mudança na dinâmica da sala de aula, com crianças visivelmente mais estáveis emocionalmente e receptivas aos combinados e rotinas escolares.

O olhar atento e sensível da professora foi essencial para compreender gestos, silêncios, choros, brincadeiras e atitudes como formas de comunicação. Ao “escutar” os comportamentos, ela conseguiu fortalecer vínculos e possibilitou uma escuta ativa e real inclusão de todas as crianças, criando uma ponte entre o comportamento e o cuidado, entre o desafio e o vínculo, pois é dever do adulto ensinar às crianças estratégias de autorregulação, e isso só é possível por meio de uma escuta que reconheça as emoções (Novais, 2018) e assim a sala de aula transforma-se em um espaço de expressão e acolhimento, onde a criança pode ser compreendida e aceita em sua totalidade.

Pois como Micarello (2010) afirma, o choro, os gestos e até mesmo aquilo que à primeira vista pode ser considerado como uma “birra”, são formas de linguagem e tentativas de comunicação, e cabe ao professor ter a sensibilidade para decodificar essas expressões. Esta forma de perceber as crianças proporcionou uma nova perspectiva para a professora regente, que deixou de ver os comportamentos mais desafiadores como obstáculos e começou a entendê-los como uma oportunidade de conhecimento do mundo interno de cada criança. Rocha (2022) nos lembra que é fundamental que os educadores acolham os comportamentos sem rotulá-los, abrindo espaço para um diálogo que favoreça o crescimento emocional.

Ao adotar este novo olhar, a professora saiu da figura de controle e se tornou mediadora de novos vínculos e aprendizagens, alguém que reconhece que o conflito pode ser uma oportunidade para ensinar valores, limites e convivência social.

O QUE O CAOS PODE NOS ENSINAR QUANDO ESCUTAMOS?

Diante de todas essas reflexões e a partir da minha vivência, fica evidente que o trabalho da AT na educação infantil deve ir além do apoio à criança com autismo. Trata-se de uma abordagem que pode ajudar a repensar as práticas pedagógicas e o modo de olhar e escutar dentro de uma sala de aula. A presença da AT possibilitou uma reflexão por parte da professora, abrindo espaço para uma nova dinâmica de comunicação e enfrentamento das demandas.

As ações e atitudes desenvolvidas no ambiente escolar, sejam pequenas ou não, tendem a repercutir em um conjunto de práticas que favorecem, de modo significativo, à uma formação integral.

A escuta ativa e o acolhimento das expressões infantis impactam diretamente a qualidade da relação em sala de aula. Como enfatizam Batista et al. (2024), não recorrer a rótulos e compreender as birras e os comportamentos desafiadores como algo natural do desenvolvimento é essencial para lidar com as individualidades de cada criança. Dunker e Thebas (2019) dialogam com essa perspectiva e explicam que escutar é reconhecer e reconhecer é instrumento fundamental de transformação.

Quando a professora começou a escutar e compreender a linguagem comportamental das crianças, ela passou a deixar de reagir negativamente e começou a dialogar, abrindo caminho para uma educação emocional significativa.

A escuta vai além de ouvir, é reconhecer que toda criança, com ou sem diagnóstico, tem algo a contar e que cada gesto traz uma mensagem que merece ser traduzida,

acolhida e nunca silenciada. É preciso orientar-se para a singularidade de cada pessoa, possibilitando que se expresse, fale e implique-se em sua trajetória, assim como a escola deve atribuir ao estudante o papel de protagonista de sua trajetória formativa.

Considerar as práticas de escuta é de suma importância. O fomento a culturas escolares que valorizam a escuta ativa, bem como o investimento contínuo na formação dos profissionais da educação. Apenas com preparo técnico, sensibilidade e reflexão crítica será possível enfrentar, de forma segura, consciente e sustentável, os desafios cotidianos que permeiam o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

GONZAGA, Katherine Rozy Vieira et al. **Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na educação infantil**. 2020.

BATISTA, Myllena Letycia da Silva et al. **Estilos parentais, birras infantis e comportamentos socialmente habilidosos: revisão integrativa**. 2024.

LIMA, Laíse Soares; CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; SANTOS, Ingrid Nayanne da Silva. **Escuta Sensível Na Educação Infantil: Uma Abordagem Pedagógica Centrada Na Criança. Linguagens, Educação e Sociedade (LES)**, v. 28, n. 56, 2024

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Revista de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010.

BRESSANI, Maria Cristina L.; BOSA, Cleonice A.; LOPES, Rita Sobreira. **A responsabilidade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório**. Journal of Human Growth and Development, v. 17, n. 3, p. 21-36, 2007

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DE ALBUQUERQUE, Simone Santos; FOCHI, Paulo Sergio. **Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância**. Revista Aleph, n. 19, 2013

VIEIRA, Antonio Martins; JUNIOR, Silva; LUCENA, Juliana do Nascimento Souza. **A importância do acompanhante terapêutico de crianças autistas em escola regular**. Revista Encontros Científicos UnIVS| ISSN: 2595-959X|, v. 5, n. 1, 2023.

FRAGUAS, Vendiana; BERLINCK, Manoel Tosta. **Entre o pedagógico e o terapêutico Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola**. Estilos da Clínica, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2001.

ALBANO, P. B. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PARRA, Luciana Sime. **Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil**. Portal MEC, 2010.

NOVAIS, Bárbara Duarte. **Anos Incríveis no jardim de infância**. 2018. Tese de Doutorado.

ROCHA, Natanielly Najara Mendes. **Estratégias docentes usadas na adaptação da educação infantil**. Orientadora: Georgia Albuquerque de Toledo Pinto. 2022. 62 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A escuta psicanalítica e a educação**. Psicol inf., São Paulo , v. 13, n. 13, p. 91-98, out. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092009000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 maio 2025.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

Eichinger, R.; Lombardo, M. (1988). *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

LIMA, Laíse Soares; CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; SANTOS, Ingrid Nayanne da Silva. **Escuta sensível na educação infantil: uma abordagem pedagógica centrada na criança**. Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, [S. l.], v. 28, n. 56, p. 1-30, 2024.

MORAIS, A.; BARBOSA, M. **Aprendizagem cooperativa: conceitos básicos, fundamentação, elementos essenciais, técnicas e métodos**. In: MORAIS, A.; BARBOSA, M.; BATAGLIA, P.; MORAIS, J. (org.). *Aprendizagem cooperativa e metodologias ativas: fundamentos e práticas para a docência*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 25-56

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

EICHINGER, R.; LOMBARDO, M. **The lessons of experience: how successful executives develop**. Minneapolis: Center for Creative Leadership, 1988.

SILVA, M. A. E.; SANTOS, C. L. A. dos; SANTOS, A. de S. **A neurociência e a educação: abordagem sobre memória e emoções no processo de aprendizagem**. Educação, v. 49, n. 1, p. e49/1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644472088>. Acesso em: 3 maio 2025.

SÍMBOLOS, TRAÇOS E CORES: UMA ESCUTA LEGÍTIMA PARA EXPRESSÕES DOS SENTIMENTOS.

Stefani Caroline da Silva Sousa¹⁵, Gabriel Nunes Almeida¹⁶, Denise Aparecida Corrêa¹⁷

¹⁵ Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília/SP, Brasil.

^{16 e 17} Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru/SP, Brasil.

Palavras-chave: Escuta Ativa. Desenho. Infância. Brincar. Educação Física.

INTRODUÇÃO

A escuta da criança, enquanto princípio fundamental na educação, configura-se como um meio de reconhecer sua participação ativa na construção do conhecimento e da cultura. Segundo Kramer (2006), considerar a criança como sujeito implica valorizá-la em suas múltiplas formas de expressão, respeitando suas experiências e perspectivas.

Um breve retrospecto histórico, permitiu compreender a infância, como uma construção social que adquire contornos específicos na modernidade, influenciada por transformações econômicas, políticas e culturais. O surgimento do “sentimento de infância” está diretamente relacionado às mudanças nas estruturas familiares e nas formas de organização da sociedade durante a modernidade (Ariès, 1981). Antes desse período, as crianças eram frequentemente vistas como “pequenos adultos”, inseridas no mundo sem uma clara distinção de seu lugar na sociedade.

Com o advento da família nuclear e a ascensão da burguesia, a infância passou a ser confinada ao ambiente doméstico e escolar, representando o controle e a moralização das novas gerações. Entretanto, esse processo ocorreu de maneira desigual entre diferentes contextos sociais e geográficos. No Brasil colonial, por exemplo, a infância foi historicamente marcada pela exclusão e marginalização, especialmente no caso das crianças indígenas, escravizadas e empobrecidas, que eram tratadas como objetos de assistência, sem reconhecimento de sua autonomia (Del Priore, 2004).

Compreender essa trajetória histórica da infância é essencial para discutir a valorização da participação infantil nos contextos educacionais e sociais. O reconhecimento das crianças como sujeitos atuantes na sociedade, que não apenas consomem, mas também produzem cultura, a ressignifica e a diversifica, conforme apontado por Sarmiento e Manuel (1997), implica uma mudança de paradigma na forma como a infância é percebida: não mais como uma fase passiva, mas como um período de intensa participação e construção de significados.

Reconhecer essa transformação no modo de compreender a infância e a criança, é enriquecida pela caracterização poética de Malaguzzi, (1997) sobre as cem linguagens da criança:

[...] A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e

¹⁵ Licenciada em Educação Física – UNESP, Bauru/SP. Mestranda em Psicologia da Educação (PPGE – UNESP, Marília/SP). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). ORCID id: 0009-0006-4505-3482 – e-mail: stefani.caroline@unesp.br

¹⁶ Licenciado em Educação Física – UNESP, Bauru/SP. Mestrando em Ciências do Movimento (PPGCM – UNESP, Bauru/SP). Membro do Laboratório de Pesquisa em Movimento Humano (MOVI-LAB). ORCID id: 0009-0005-0215-6759 – e-mail: gabriel.n.almeida@unesp.br

¹⁷ Prof.ª Dra. Departamento de Educação Física DEF/FC/UNESP, Bauru/SP. Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). ORCID id: 0000-0001-9890-7476 – e-mail: denise.correa@unesp.br

compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar (Malaguzzi, 1997, p. 5).

No entanto, como a Infância é atravessada por desigualdades, esse reconhecimento ainda se dá de forma desigual, uma vez que as crianças de diferentes realidades, mas, sobretudo, aquelas pertencentes a contextos de vulnerabilidade, frequentemente não têm suas vozes ouvidas, como tão bem escreveu Malaguzzi:

A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. (Malaguzzi, 1997, p. 5)

Portanto, em que pese os contextos que negam sua participação autônoma, as crianças reafirmam todos os dias suas existências por meio de suas múltiplas linguagens, o que nos provoca e nos convoca. Essa visão reforça que à escuta infantil requer contemplar diferentes formas de expressão, respeitando a singularidade de cada criança, e assim, fomentar uma educação que valorize a diversidade das infâncias, em que esta escuta é a arte para compreender as Culturas da Infância.

A ESCUTA COMO UM PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreender que as crianças são produtoras de cultura e que possuem uma visão singular do mundo é essencial para construir uma relação pedagógica mais equitativa. A tradicional hierarquia educacional que posiciona o adulto como único detentor do conhecimento e a criança como mera receptora já não se sustenta diante das novas perspectivas pedagógicas. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, em que educador e educando aprendem juntos, construindo saberes em uma relação horizontalizada.

Na Educação Física, essa abordagem implica reconhecer as crianças não apenas como participantes das atividades corporais, mas como sujeitos que ressignificam e atribuem sentidos às práticas educativas a partir de suas próprias vivências. Segundo Freire (1996), o ato educativo deve ser libertador, possibilitando ao educando uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. Esse princípio dialoga com a necessidade de a Educação Física escolar superar práticas meramente reprodutivas e tecnicistas, promovendo um ensino que valorize a experiência corporal e a escuta ativa dos estudantes.

Além disso, compreender a Educação Física como um espaço que fomenta o diálogo e o respeito ao saber dos educandos implica adotar metodologias que favoreçam sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Como enfatiza Freire (1996), a pedagogia da autonomia requer que o professor reconheça o conhecimento prévio dos alunos e os incentive a refletir criticamente sobre sua realidade. Dessa forma, a escuta na Educação Física não deve se limitar à observação do desempenho motor, mas abarcar a dimensão cultural, social e afetiva das práticas corporais, garantindo que a expressão e a participação das crianças sejam centrais no ambiente escolar.

A concepção de infância como um tempo de experimentação e produção cultural coloca a criança não apenas como destinatária do conhecimento, mas como sujeito

que a constrói ativamente. Malaguzzi (1997) enfatiza que a escuta infantil não se restringe à fala, mas se manifesta de diferentes formas, incluindo o desenho, o brincar, o silêncio e as expressões corporais, é fundamental que a escola valorize todas essas formas de comunicação, pois cada uma delas carrega significados e percepções únicas do mundo infantil.

O desenho constitui uma das múltiplas linguagens da infância e deve ser reconhecido como um meio legítimo de comunicação. De acordo com Hanauer (2011), ao ser concebido como um instrumento linguístico, o desenho representa uma forma significativa de comunicação, utilizada historicamente por diferentes gerações, culturas e sociedades. O autor destaca que, por meio dessa expressão gráfica, a criança manifesta suas emoções, elabora hipóteses sobre o mundo e constrói narrativas visuais que refletem sua subjetividade. Dessa maneira, o desenho possibilita à criança estruturar seus pensamentos, contar histórias e demonstrar sentimentos. Além disso, as produções gráficas infantis revelam aspectos subjetivos do desenvolvimento infantil e funcionam como uma possibilidade de participação ativa, permitindo que a visão de mundo e as percepções das crianças sejam incorporadas ao contexto educacional.

Nesse sentido, Lima e Camargo (2021) ressaltam que o desenho infantil, mais do que um simples ato lúdico, constitui uma forma de linguagem carregada de significados simbólicos. Quando a escola reconhece essa forma de expressão como um meio legítimo de comunicação, amplia sua capacidade de escuta e compreensão das subjetividades infantis. Dessa maneira, o desenho torna-se um instrumento essencial para a escuta ativa, permitindo que educadores acessem as percepções, emoções e experiências das crianças de maneira autêntica e respeitosa.

Ao desenhar, a criança elabora seu pensamento. Expressa sua visão do mundo e descobre o novo, através do já conhecido e de suas criações. A alegria ou a tristeza são mostradas graficamente, quando oralmente é mais difícil. (Costa, 1996, p. 6)

Compreendemos, portanto, que o ato de desenhar é uma forma de expressão de sentimentos infantis, especialmente quando a comunicação verbal se mostra desafiadora. Assim, o desenho torna-se um recurso valioso no diálogo entre o mundo adulto do/a professor/a e da criança, permitindo não apenas a manifestação de emoções, mas também a representação de aspectos das crianças. Nesse processo criativo, as crianças articulam experiências prévias e novos conhecimentos, organizando sua compreensão sobre o mundo e suas vivências.

A criança também utiliza o desenho para comunicar-se. Através dele, transmite a sua experiência subjetiva e o que está ativo em sua mente, registrando aquilo que é significativo para ela. Todo ser humano externaliza seus conflitos, suas emoções, entre tantos outros sentimentos, de uma maneira particular. Essas expressões podem ser percebidas através da leitura dos desenhos infantis que, quando analisados sob critérios profissionais, possibilitam a compreensão das relações existentes no contexto infantil, pois suas produções materializam dados reais e subjetivos. (Pilloto, Silva e Mognol, 2004, p. 2)

Dessa forma, considerar o desenho infantil como uma forma de escuta é reconhecer que a criança se comunica por símbolos, traços e cores que carregam significados profundos. Quando a escola valoriza o desenho como uma linguagem legítima, ela não apenas fortalece o protagonismo infantil, mas também cria oportunidades para que os educadores compreendam melhor os sentimentos, os interesses e as percepções das crianças, assim a escuta da criança como princípio pedagógico também se estende às aulas de Educação Física, onde a participação infantil pode ser potencializada por meio de estratégias que valorizem suas culturas, interesses

e sugestões. Muitas vezes, as crianças não têm espaço para manifestar suas preferências em relação às atividades corporais propostas, e a escuta ativa torna-se um meio essencial para transformar as aulas em experiências mais significativas e motivadoras. Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p. 49) “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem.”

Nesse contexto, utilizamos essa abordagem para compreender, através dos desenhos as emoções, desejos e vivências das crianças, funcionando como uma linguagem que vai além da fala. A pedagogia da participação, proposta por Oliveira-Formosinho (2007), reforça essa abordagem ao defender que a escuta infantil deve ser um elemento estruturante do ambiente educativo. Isso significa que o/a professor/a não apenas escuta a criança verbalmente, mas também interpreta suas produções simbólicas, seus gestos e suas interações no espaço escolar. Assim, a escuta se transforma em um ato dialógico e ativo, onde a criança se sente reconhecida e respeitada.

No âmbito da investigação em campo realizada na Educação Física Escolar, instigamos as crianças expressarem por meio de ilustrações o significado das aulas para elas. Percebemos que os desenhos refletem tanto o prazer pelo movimento quanto os ideais culturais que as crianças carregam. Ao desenharem atividades como ginástica, brincadeiras ou jogos, elas não só representam o que vivenciam, mas também projetam suas aspirações e sonhos.

Figura 1 - Ginastica



Fonte: O(as) autor(as) (2023).

Freinet, (1996), ao defender a liberdade de expressão no processo educativo, também reforça a necessidade de ampliar os espaços de escuta. Para ele, a escola deve ser um ambiente onde a criança possa expressar-se por meio de diferentes linguagens e experiências, e não apenas pela transmissão de conteúdos estabelecidos pelos adultos. Esse pensamento, coloca o diálogo como um eixo central da educação, com isso, a escuta ativa é um elemento essencial para um processo de ensino significativo e democrático. “[...] escutar se faz com todos os sentidos e não apenas com a audição.” (Dunker e Thebas, 2019, p. 179).

No contexto educacional, essa perspectiva sinaliza para a importância de criar ambientes seguros onde a criança sinta que sua voz e suas expressões são valorizadas. Dessa maneira, o ato de desenhar se torna uma forma de participação ativa na

construção de seu próprio mundo, onde sentimentos como alegria, pertencimento e desejo de realização se traduzem em figuras, palavras e símbolos. Como destaca Pillotto, Silva e Mognol (2004), o desenho infantil carrega significados que vão além da estética, representando um meio legítimo de construção de conhecimento e de assimilação cultural. Nesse sentido, a brincadeira registrada através dos desenhos, emerge como um canal de expressão social e cultural, permitindo que as crianças compartilhem suas experiências e interajam com diferentes elementos da cultura em que estão inseridas.

Ao desenhar, a criança não apenas expressa seu entendimento sobre o mundo, mas também apreende valores e referências culturais. Isso se evidencia quando, ao nomear diferentes povos indígenas em seus desenhos, a criança demonstra sua compreensão da diversidade cultural, conectando esse conhecimento às experiências lúdicas vividas em sala de aula. Dessa forma, o desenho se torna um elo entre a aprendizagem e a vivência infantil, reforçando seu papel como um instrumento significativo na construção do conhecimento e na valorização das múltiplas formas de expressão da infância.

Figura 2 - Brincar de Educação Física



Fonte: O(as) autor(as) (2023).

Ao integrar as diversas formas de escuta ao cotidiano escolar, o professor rompe com uma pedagogia centrada na imposição de regras e abre espaço para um modelo de ensino onde a participação ativa da criança é fundamental. Isso significa reconhecer que a escuta não é apenas um ato de atenção, mas um compromisso com a transformação da prática pedagógica.

Nunes (2018), descreve que ao trabalhar o papel do estudante é ativo, o foco é desviado para que seja responsável pelo seu próprio ensino. Passa a exercer atitude crítica e construtiva se bem orientado. Uma das vantagens de se desenvolver essa

metodologia nas aulas de Educação Física é a possibilidade de individualizar as necessidades dos estudantes, facilitando a interação aluno-professor.

Dessa forma, a escuta ativa na infância, deve ser incorporada à rotina escolar por meio de diferentes estratégias, como o incentivo à produção de narrativas visuais, a valorização do brincar como espaço de comunicação e a interpretação das manifestações simbólicas da criança que trazem à tona o desejo de conquista e o sonho de se destacar, mostrando como a fantasia é um elemento central na vida infantil. É na representação dessas emoções e sonhos que a escuta ativa é uma via de mão dupla: enquanto a criança se sente reconhecida, o educador adquire um repertório mais rico sobre o universo infantil, permitindo uma prática pedagógica mais sensível e eficaz.

Figura 3 - GOL!



Fonte: O(as) autor(as) (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta ativa na infância, mais do que um princípio pedagógico, representa um compromisso ético e educacional que reconhece a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Ao longo deste estudo, discutiu-se como a escuta ativa pode ser incorporada às práticas educativas, por meio de estratégias que valorizam as múltiplas linguagens infantis, como o desenho, o brincar e o falar. O reconhecimento das expressões infantis amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a participação das crianças nos espaços escolares.

Ao compreender o desenho como uma das linguagens essenciais da infância, verificou-se a possibilidade de que as crianças expressem sentimentos, experiências e desejos que, muitas vezes, não são verbalizados. No contexto da Educação Física,

essa abordagem demonstrou ser fundamental para criar um ambiente mais inclusivo e sensível às necessidades infantis, permitindo que as crianças participem ativamente na construção das práticas pedagógicas. Dessa maneira, valorizar a escuta na Educação Física não apenas qualifica o ensino, mas também fortalece o vínculo entre professor e aluno, tornando as aulas mais significativas.

Além disso, reforçou-se que a escuta infantil vai além da mera recepção de palavras. Trata-se de um processo dinâmico e dialógico, no qual a criança se sente acolhida e reconhecida em suas singularidades. Nesse sentido, as escolas devem se comprometer a criar espaços de escuta genuína, onde as vozes infantis não sejam apenas ouvidas, mas também consideradas na formulação das práticas educativas.

Portanto, a escuta ativa das crianças deve ser um princípio estruturante das práticas pedagógicas, garantindo que seus interesses, emoções e percepções sejam levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar essa abordagem, os educadores não apenas promovem uma educação mais democrática e participativa, mas também contribuem para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas múltiplas formas de expressão e garantindo seu direito de ser ouvida em todos os espaços educativos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 4 ed. - São Paulo: Contexto, 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Coord.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- COSTA, Adalvo da Paixão Antonio. Desenho infantil: a representação do sentimento. **UFES**, Ano II, n. 3, jun. 1996.
- HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos – o desenho na educação infantil. **Revista de Educação do Ideau**, Alto Uruguai, v. 6, n 13, 2011.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FILHO, Aristeo Leite. Livre Expressão: A Perspectiva Freinetiana De Educar, e-Mosaicos. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 2016.
- KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Candal (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2022.

LIMA, Aline Patricia C. Tolentino de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. A criança fala: o desenho como fonte de escuta e produção artística sobre as brincadeiras preferidas no cotidiano da educação infantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-22, e-17637.081, 2021.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Maryahn Koehler; MOGNOL, Letícia T. Grafismo infantil: linguagem do desenho. **Revista XYZ**, [s.l.], v. XX, n. XX, p. XX-XX, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.) (2013) **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Ed.

NUNES. T. C. F. METODOLOGIAS DE ENSINO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA, Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria Leila. **Por uma pedagogia da infância oprimida**: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. UESP, 2004.

DIÁLOGO E ESCUTA: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS NA TRANSFORMAÇÃO DE UMA ESCOLA MAIS DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA ATRAVÉS DO DIRETOR DE ESCOLA

Maria Izabel Cava Pari de Paula

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (PPGE - Unesp),
Marília-SP, Brasil

Palavras-chave: gestão escolar, comunidade educativa, diálogo, escuta ativa.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação no Brasil é um princípio fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Ao longo das últimas décadas, o conceito de gestão escolar passou por significativas transformações, impulsionadas por mudanças legislativas e teóricas que reforçam a importância da participação coletiva na tomada de decisões. A atuação do diretor de escola deixou de ser meramente administrativa para se tornar essencialmente mediadora, visando à construção de uma escola participativa e voltada para a aprendizagem significativa e de qualidade.

De acordo com Libâneo (2004), a gestão escolar democrática pressupõe a descentralização do poder e corresponsabilidade da comunidade escolar na organização da instituição de ensino. Este modelo de gestão rompe com a visão tecnicista e centralizadora do passado e enfatiza a importância da participação efetiva de professores, funcionários, alunos, família e comunidade local na construção do projeto político, social e pedagógico.

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar (Libâneo, 2007, p. 21)

Libâneo (2007) enfatiza que a gestão democrática requer a criação de espaços que promovam a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Ele argumenta que essa participação coletiva é fundamental para a construção de uma escola que atenda às necessidades e expectativas de sua comunidade, promovendo uma educação de qualidade e socialmente relevante.

Além disso, o autor ressalta que a autonomia escolar é um componente essencial da gestão democrática, permitindo que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos alinhados às especificidades de seu contexto. Essa autonomia deve ser exercida de maneira responsável e participativa, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e transparente.

Diante do exposto, o objetivo do presente capítulo é discorrer sobre a importância da gestão democrática no ambiente escolar, em que o diretor de escola é fundamental nesse processo, bem como apresentar a experiência da autora como diretora de escola de uma unidade educacional situada em um bairro periférico de um município no interior de São Paulo. Para tanto, na primeira seção será apresentado os marcos legais e históricos do cargo de diretor de escola, na segunda seção a fundamentação

de gestão democrática, na terceira a importância da escuta ativa e diálogo como ferramentas de construção coletiva no ambiente escolar, na quarta seção a experiência da autora como diretora de escola e os avanços da unidade escolar através de uma gestão democrática e por fim, as considerações finais.

MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DO CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA

O cargo de diretor de escola tem evoluído ao longo do tempo, influenciado por mudanças legais, pedagógicas e administrativas no contexto educacional. Segundo Libâneo (2001), a gestão escolar deve equilibrar as demandas administrativas com a dimensão pedagógica, garantindo que a escola cumpra seu papel social e educativo.

A gestão escolar democrática é um dos princípios fundamentais para garantir a participação da comunidade na construção de um projeto educativo que atenda às necessidades sociais. Para isso, é essencial que o diretor compreenda sua função como mediador do processo educativo, articulando os diversos setores da escola de maneira harmônica e colaborativa (Libâneo, 2001, p. 85).

Durante o Brasil Império (1822-1889), a educação era responsabilidade das províncias, e a gestão escolar era rudimentar. O diretor de escola, quando existia, era geralmente um professor mais experiente, sem uma estrutura de gestão definida. Já na Primeira República (1889-1930), com a descentralização da educação, foram criadas normas para organização das escolas, mas a direção ainda era exercida de forma pouco profissionalizada, muitas vezes por indicação política.

Com a Era Vargas e a Reforma Capanema (1930-1945), a educação começou a ser estruturada de forma mais centralizada, e a função do diretor escolar passou a ganhar um papel administrativo mais definido, com exigências mínimas de formação. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 estabeleceu maior autonomia para estados e municípios na organização das escolas, impactando a gestão escolar. A LDB de 1971 reforçou a necessidade de gestão profissionalizada nas escolas.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) trouxe princípios democráticos para a gestão escolar, incluindo a possibilidade de eleição para diretores em algumas redes de ensino. Para Nóvoa (1995), a gestão escolar deve ser compreendida dentro de um processo mais amplo de democratização da educação, exigindo a participação de toda a comunidade escolar.

A formação do diretor escolar não pode ser vista apenas como um processo administrativo ou burocrático. Pelo contrário, deve ser entendida como uma construção contínua, onde a liderança educacional e a participação da comunidade são fundamentais para a criação de uma escola democrática e inclusiva (Nóvoa, 1995, p. 120).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define que os sistemas de ensino devem estabelecer critérios para a escolha e nomeação de diretores escolares, garantindo autonomia pedagógica e administrativa. O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê diretrizes para a formação e capacitação de diretores escolares, visando uma gestão democrática e eficiente. Já, a Lei do FUNDEB (Lei nº 14.113/2020) estabelece mecanismos de financiamento da educação básica, impactando a gestão escolar e o papel do diretor na administração dos recursos. As Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentam a formação e a atuação dos diretores escolares, estabelecendo competências e atribuições.

Para finalizar, no dia 11 de maio de 2021 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como relator Mozart Neves Ramos, a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor) (Brasil, 2021). O documento estabelece parâmetros para a atuação dos gestores escolares, visando garantir uma liderança eficaz e democrática. Suas principais diretrizes se estruturam em quatro dimensões fundamentais:

- **Dimensão Político-Institucional:** trata da liderança na gestão da escola, do engajamento da comunidade e da implementação da gestão democrática.
- **Dimensão Pedagógica:** enfatiza o compromisso com a aprendizagem, a coordenação da gestão curricular e o apoio ao corpo docente e discente.
- **Dimensão Administrativo-Financeira:** aborda a administração eficiente dos recursos financeiros e patrimoniais da escola, além da organização de equipes de trabalho.
- **Dimensão Pessoal e Relacional:** envolve habilidades interpessoais, resolução de conflitos e desenvolvimento profissional contínuo.

A BNC-Diretor estrutura as competências do diretor escolar de forma integrada, destacando a necessidade de um profissional que equilibre a administração com a liderança pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e de qualidade.

A implementação da BNC-Diretor é essencial para a profissionalização da gestão escolar no Brasil. A diretriz contribui para a padronização da formação e atuação dos diretores, alinhando-os às exigências da educação contemporânea. Além disso, fortalece a gestão democrática, garantindo maior participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

Outro ponto relevante é a ênfase na formação continuada dos diretores, assegurando que estejam preparados para os desafios educacionais do século XXI. Estudos indicam que a liderança escolar eficaz tem impacto direto na aprendizagem dos estudantes, reforçando a importância da capacitação dos gestores.

Desta forma, a BNC-Diretor representa um avanço na construção de um sistema educacional mais equitativo e eficiente, promovendo diretores capacitados para transformar a escola em um espaço de inovação e desenvolvimento social.

O papel do diretor escolar vai além da administração. Ele deve ser um líder pedagógico, capaz de articular o projeto educativo da escola com as demandas sociais, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo e democrático (Libâneo, 2001, p. 92).

A evolução histórica e legal do cargo de diretor de escola demonstra sua crescente profissionalização e importância para a gestão educacional. Como destacam Libâneo (2001) e Nóvoa (1995), o diretor escolar precisa assumir um papel de liderança participativa e pedagógica, garantindo que a escola se torne um espaço de formação cidadã e inclusiva. Nesse sentido, as políticas públicas e as mudanças na legislação refletem a necessidade de diretores capacitados e comprometidos com a qualidade da educação.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM GRANDE DESAFIO

A gestão democrática na educação é um princípio essencial para a construção de uma escola participativa e inclusiva. Contudo, sua implementação apresenta vários

desafios, uma vez que envolve a articulação de interesses diversos e a necessidade de um compromisso efetivo de toda a comunidade escolar.

Segundo Libâneo (2001), a gestão democrática se traduz na participação ativa dos sujeitos na definição e execução de políticas educacionais, promovendo o diálogo e a autonomia institucional. Nesse sentido, a escola deve garantir espaços de participação coletiva, evitando modelos centralizadores que dificultam a construção de uma comunidade educacional verdadeiramente engajada.

A gestão democrática na escola está embasada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (Brasil, 1996), que estabelecem a necessidade de um modelo de gestão baseado na participação da comunidade escolar. De acordo com Antônio Nóvoa (1995), a gestão escolar deve promover espaços de aprendizagem coletiva, onde a tomada de decisões seja compartilhada e a escola se torne um ambiente de reflexão e colaboração contínua. Para ele, a escola do futuro deve ser um espaço de convergência entre múltiplas vozes, onde professores, estudantes e gestores se vejam como corresponsáveis pela construção de um projeto educativo inovador e transformador. Essa corresponsabilidade não pode ser imposta, mas sim cultivada no cotidiano das relações escolares.

Paulo Freire (1996) reforça a importância do diálogo e da participação ativa dos sujeitos na construção de um ambiente educacional libertador. Para ele, a democracia na escola não pode ser apenas um discurso, mas deve se materializar na prática, promovendo uma educação emancipadora que valorize o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes e professores. Nesse contexto, Freire destaca:

Não há democracia autêntica sem a participação ativa dos envolvidos no processo educativo, comprometidos com o desenvolvimento coletivo da escola e com a construção de um ambiente democrático de aprendizagem no processo educativo. O ato de ensinar e aprender deve ser entendido como um encontro dialógico, em que os saberes dos educadores e educandos se complementam. Assim, a gestão democrática não se reduz a um conjunto de normas e diretrizes, mas deve emergir do compromisso coletivo em construir uma escola que seja, antes de tudo, um espaço de liberdade e humanização (Freire, 1996, p. 47).

Entre os principais desafios para a efetiva implantação da gestão democrática, destacam-se as resistências estruturais, que ainda mantêm muitos sistemas educacionais operando sob modelos hierárquicos e burocráticos, dificultando a descentralização do poder e a autonomia escolar. Além disso, o baixo envolvimento da comunidade é um obstáculo significativo, pois a participação ativa de pais, alunos e professores ainda é limitada, muitas vezes por falta de informação, tempo ou interesse. Outro desafio fundamental é a capacitação dos gestores, já que a formação dos diretores e coordenadores nem sempre contempla as competências necessárias para uma gestão compartilhada e dialógica. Além do mais, a diversidade de opiniões dentro da comunidade escolar pode gerar conflitos, exigindo habilidades de mediação e negociação por parte dos gestores.

Para superar esses desafios, é essencial fomentar uma cultura participativa, investindo na formação de gestores e criando espaços de participação ativa. Como ressalta Nóvoa (1995), a escola que queremos não se constrói com decisões parciais, mas sim com a capacidade de reunir diferentes olhares em torno de um mesmo propósito educativo. Além disso, o uso da tecnologia pode ampliar os espaços de diálogo e consulta à comunidade escolar, garantindo maior transparência e envolvimento dos diferentes segmentos.

A gestão democrática é um desafio constante, mas também uma oportunidade de transformar a escola em um ambiente verdadeiramente participativo e inovador.

Como afirmam Freire (1970), Libâneo (1994) e Nóvoa (2022), a escola deve ser um espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento, garantindo a todos o direito de participar ativamente do processo educacional. Somente por meio de um compromisso efetivo com a participação e o respeito à pluralidade de ideias será possível consolidar um modelo de gestão que verdadeiramente atenda às necessidades da educação contemporânea.

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA E DIÁLOGO COMO FERRAMENTAS DE CONSTRUÇÃO COLETIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

A escuta ativa e o diálogo são ferramentas essenciais para a construção coletiva no ambiente escolar, criando um espaço de confiança, respeito e colaboração. Carl Rogers (1961), psicólogo humanista, destacou a importância da escuta ativa no processo de comunicação. Para ele, a escuta não deve ser apenas um ato de ouvir palavras, mas sim de entender o contexto emocional e psicológico do interlocutor. A escuta ativa envolve uma atenção plena ao que o outro está dizendo, sem julgamentos, interrupções ou distrações, o que permite uma maior empatia e compreensão das necessidades, sentimentos e perspectivas dos envolvidos.

Quando aplicada no ambiente escolar, essa prática pode transformar a dinâmica entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, criando um espaço seguro para a troca de ideias, resolução de conflitos e desenvolvimento de soluções coletivas.

Richard Farson (1996), por sua vez, complementa essa visão ao afirmar que o diálogo é um processo fundamental para a construção de uma cultura de colaboração. O autor enfatiza que o diálogo não é apenas uma conversa, mas uma prática de comunicação genuína, na qual todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

No contexto escolar, o diálogo não deve ser visto como uma ferramenta para convencer os outros de uma única perspectiva, mas como um meio de entender e construir um entendimento comum a partir da diversidade de experiências e opiniões. Farson (1996) acredita que o diálogo facilita a criação de um ambiente no qual as soluções são construídas coletivamente, e onde o compromisso e o engajamento de todos os envolvidos são essenciais para o sucesso das ações. Em “O Desafio da Comunicação” (1996), discute o papel do diálogo e da escuta ativa para estabelecer uma comunicação eficaz, essencial em qualquer contexto de trabalho colaborativo:

Escutar ativamente é mais do que ouvir palavras; trata-se de captar o significado subjacente, as emoções e as intenções por trás do que é dito. Esse processo não é passivo, mas exige empatia e um compromisso genuíno com a compreensão (Farson, 1996, p. 42).

No ambiente escolar, a aplicação da escuta ativa e do diálogo cria uma cultura de respeito mútuo e compreensão. Quando educadores praticam essas ferramentas, não apenas promovem uma comunicação mais eficaz, mas também incentivam o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais nos estudantes, preparando-os para a convivência em sociedade de maneira colaborativa e inclusiva.

A escuta ativa permite que cada indivíduo sinta-se valorizado e compreendido, enquanto o diálogo constrói pontes entre diferentes pontos de vista, permitindo que a comunidade escolar se fortaleça e se desenvolva de forma harmônica e coesa. Assim, essas ferramentas não são apenas técnicas de comunicação, mas pilares de uma educação que busca a formação integral e a cidadania ativa.

A EXPERIÊNCIA DE UMA DIRETORA DE ESCOLA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Entre 2019 e 2021, exerci a função de diretora em uma escola pública localizada no interior paulista. Em um município com pouco mais de 16 mil habitantes, a unidade escolar estava localizada em um dos bairros periféricos e era o principal espaço de aprendizado para cerca de 200 crianças do ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Foi nesse cenário que vivi desafios e aprendizados que marcaram minha trajetória na educação.

No final do ano de 2018, fui convidada pela atual secretária municipal da educação e gerente da educação para exercer a função de diretora de escola. Conforme plano de carreira municipal do magistério, naquela época, para exercer as funções de gestor escolar (Diretor de Escola, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico) precisava ser professor efetivo e seguir os demais requisitos do cargo. Mesmo diante de tantos desafios, que já tinham sido explanados pela secretária e gerente de educação, resolvi aceitar a proposta e já tinha uma convicção: mais do que gerir uma instituição, minha missão era transformar realidades.

Diante do desafio, muitas perguntas me acompanharam desde o início de minha jornada e uma delas era: o que faz uma escola ser realmente um espaço de aprendizagem e inclusão? Então, em fevereiro de 2019, ao cruzar os portões da escola como diretora, senti um misto de entusiasmo, responsabilidade e também de memórias, pois nos anos de 2012, o qual me efetivei no município e fixei sede nesta mesma escola, e 2013 atuei como Coordenadora Pedagógica nesta mesma unidade escolar, a qual agora estava retornando.

A recepção foi calorosa pelos docentes, funcionários, coordenação pedagógica, alunos e famílias, pois a unidade escolar tinha passado praticamente um ano contando apenas com a Direção escolar atuando e sem Coordenação Pedagógica. Para minha surpresa a antiga diretora, que enfrentou um ano difícil gerindo sozinha a gestão de uma unidade escolar, quando soube que eu tinha sido convidada para gestão, sugeriu que eu ficasse na direção e ela na coordenação. E afirmo para todos: esta dupla gestora ficou para a história desta unidade escolar e do bairro. Foram três anos de transformação, aprendizado, parceria, conquistas, alegrias, tristezas e de memórias que nunca serão esquecidas.

Um dos nossos desafios era conquistar e consolidar a parceria com a família e melhorar a qualidade de ensino, pois a escola apresentava índices baixos de aprendizagem, devido a realidade social das famílias e do território em que estavam. Parte das famílias que ali residiam transferiam as matrículas de seus filhos para escola central, pois achavam que lá o ensino era melhor e até pensavam que o material utilizado nas aulas era mais avançado.

O ano de 2019 foi difícil, porém transformador e essencial para a mudança que precisávamos fazer na comunidade escolar. Tudo começou no planejamento escolar, em que eu, direção, e a coordenação preparamos um momento diferenciado, envolvendo não apenas os professores, mas todos os profissionais da unidade escolar. Alinhamos neste momentos todas as ações que pretendíamos desenvolver durante o ano, escutamos e anotamos atentamente todas as dificuldades enfrentadas durante os últimos anos, as quais tínhamos como meta superá-las em equipe.

O passo seguinte foi a reunião inicial de pais e mestres, a qual também preparamos uma pauta diferenciada em que iniciou com um quebra cabeça bem grande, formado

de quatro peças essenciais: família, escola, alunos e professores. As peças foram distribuídas no público presente e quando iniciamos a reunião de pais chamamos as pessoas que estavam com as peças para formar o mesmo. A partir da imagem, conversamos abertamente com as famílias, as mudanças que planejamos para unidade escolar e explicamos que só conseguiríamos se tivéssemos o apoio das famílias.

A partir deste dia, iniciamos uma nova história nesta unidade escolar, em que a escuta ativa e o diálogo estavam presentes todos os dias, pois para transformar um ambiente é preciso que todos participem e deem sua contribuição. Não foi fácil, muitas parcerias foram realizadas com a comunidade local, secretaria da educação, demais pastas da prefeitura municipal, conselho tutelar e ministério público. Percebemos desde o início que seria necessário trabalhar em rede, pois existiam muitos problemas que fugiam do contexto escolar, mas que afetam o mesmo. Desta forma, tivemos que muitas vezes ir além dos muros da escola, sempre olhando nossos alunos na sua totalidade e não de forma fragmentada, pois se não fizemos desta forma não conseguiríamos avançar.

Quando as aulas iniciaram, um dos grandes desafios foi conscientizar as famílias e alunos da importância da frequência escolar, cumprimento de horários e normas. Em 2019 a unidade escolar funcionava em dois turnos, manhã e tarde, com cinco turmas em cada período e aproximadamente 100 alunos por período. Logo no primeiro mês algo que me chamou muita a atenção é que uma parcela de alunos do período da tarde chegavam na escola apresentando dor de cabeça. Investigando as possíveis causas da dor de cabeça a resposta que obtínhamos era fome. Como aprender com fome? No período da manhã antes dos alunos iniciarem as aulas era servido o café da manhã, mas à tarde não era possível oferecer.

Então, analisando todo contexto, escutando alunos, professores e funcionários, pedimos sugestões de como resolver este problema e chegamos a uma conclusão: teríamos que adiantar o intervalo do período da tarde e também oferecer para as crianças que chegavam para aula da tarde pelo menos uma bolacha. Nos reunimos com a equipe da secretaria da educação e cozinha piloto e fomos atendidos. Adiantamos o intervalo da tarde para às 14h30, assim os alunos se alimentavam com a merenda escolar, e sempre tínhamos a disposição bolacha, pão ou fruta para oferecer àqueles alunos que sabíamos que precisavam se alimentar antes de iniciar as aulas. Esta ação aparentemente tão simples, foi de um grande impacto, pois foi nos ajudando a ganhar a confiança das famílias e a melhorar a aprendizagem em nossa escola.

É preciso refazer o contrato social em torno da educação, tendo como referência já não sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre eles mesmos, mas um espaço público da educação que é mais amplo do que o espaço escolar *stricto sensu*. O novo contrato social tem de reconhecer a importância da capilaridade educativa, isto é, de processos educativos que existem em muitos lugares da sociedade, e não apenas na escola. A metáfora das cidades educadoras ilustra bem esta intenção. Muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância desta capilaridade, na ligação às famílias, mas também numa compreensão da educação que vai muito para além da realidade escolar. No entanto, é importante notar que este espaço público não pode meramente consultivo e deve ter direitos de cidadania, deve ser um espaço de participação onde democraticamente se possam tomar decisões sobre a educação. (Nóvoa, 2022, p. 28).

Na esfera pedagógica, nos últimos anos na unidade escolar sofria com a rotatividade de docentes, pois os profissionais achavam difícil trabalhar na escola devido a demanda de defasagem de aprendizagem e contexto social dos alunos. Diante do exposto, a coordenação pedagógica fez um trabalho de orientação,

formação e acompanhamento muito intenso com os professores, tendo como foco a aprendizagem. A partir disso, os professores se sentiam seguros em avançar com os alunos e até mesmo em poder conversar com as famílias, pois tendo o apoio e acompanhamento da gestão escolar tudo se tornava mais fácil.

Algo que eu e a coordenadora sempre orientamos nossa equipe é que os alunos eram capazes de aprender, que tínhamos que acreditar e oferecer o melhor. Lembro-me de uma professora que sempre utilizava o diminutivo para se referir aos alunos e que pedimos que ela parasse de utilizar aquelas expressões, pois os estudantes tinham muita capacidade, bastava a gente acreditar e oferecer o melhor.

As mudanças foram ocorrendo, as dificuldades foram aparecendo e as parcerias se iniciaram. Uma parcela dos pais não participavam das reuniões de pais, então em parceria com o Conselho Tutelar começamos a notificar os pais que não compareciam nas reuniões, sempre com o intuito de conscientizar e não de punir. E a cada mês o percentual de presença aumentou significativamente. O mesmo aconteceu com os encaminhamentos que realizávamos para consultas e terapias na saúde; conseguimos que os alunos frequentassem e tivéssemos as devolutivas sobre cada tratamento. A saúde e assistência social nos ajudaram muito com as famílias e estas ações fortaleciam cada vez mais o vínculo entre escola e família.

Durante o ano de 2019 desenvolvemos várias ações com os alunos, mas também muitas com a presença das famílias. Desenvolvemos o 1º festival de outono com o tema: Família – berço da vida e amor, ação do dia dos pais, outubro rosa, alimentação saudável, horta na escola em que os alunos cuidavam até nos finais de semana, uma palestra sobre feminicídio com a presença do Juiz da comarca de Cafelândia, entre outras. Todas as ações eram planejadas em equipe, ouvindo aos profissionais da escola, Associação de Pais de alunos (APM) e Conselho de Escola. Compartilhando as responsabilidades e abertas ao diálogo, a escola se fortalecia cada dia mais em busca de uma educação de qualidade e transformadora.

Neste mesmo ano a escola começou a passar por reformas, adequando os espaços para melhor atender aos alunos. Junto com as reformas e demandas da comunidade escolar apareceu um novo sonho: transformar esta escola em uma unidade em tempo integral, em que os alunos estudariam das 7h às 15h.

Com muito entusiasmo, levamos a proposta a secretaria da educação, a qual levou a proposta a prefeitura e obtivemos a resposta que seria possível. Então, iniciamos o diálogo e escuta dos profissionais da escola, dos colegiados, das famílias e comunidade sobre transformar a unidade em tempo integral. Ao final deste processo, tivemos o apoio significativo de noventa por cento dos envolvidos. A comunidade escolar ficou muito satisfeita com a conquista para os alunos. Sabíamos que não seria fácil, mas também tínhamos convicção da importância das crianças terem o tempo estendido na escola.

Iniciamos todo processo de implantação da escola em tempo integral para o ano de 2020: estudo da matriz curricular, horários, cardápio da merenda, adequações no prédio, entre muitas outras. Ainda neste ano, participamos de duas avaliações externas: SARESP e SAEB, as quais nos dedicamos muito junto aos professores, alunos e familiares. Também finalizamos o ano com a formatura dos alunos dos 5º anos, em que a formatura era realizada na própria escola, com todos alunos de beca e ao final servíamos um jantar as famílias, sem custo nenhum. Esta ação se tornou muito importante na escola, pois a cada ano as famílias aguardavam ansiosas para

que seus filhos chegassem ao 5º ano para terem a tão sonhada formatura. Fechamos o ano de 2019 felizes e cheios de novas metas para o ano de 2020.

Iniciamos o ano de 2020 com a escola em tempo integral e logo veio a pandemia. Durante este período de pandemia o diálogo e a escuta ativa se tornaram mais importante ainda, pois não poderíamos perder nenhum aluno. Durante a pandemia, tivemos o período de atividades remotas, entrega de marmitas aos alunos, depois entrega do kit de merenda escolar e em todos eles, a equipe escolar permaneceu unida às famílias.

Em setembro de 2020 recebemos o resultado da avaliação externa IDEB de 2019 e a nossa unidade tinha avançado significativamente, quase se igualando a escola central. Nossa meta, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) era 5,1 e atingimos 5,9. Este resultado teve um significado muito importante para nós da escola, mas também para as famílias que puderem perceber o quanto a escola estava avançando e se tornando referência no município. Também neste mesmo mês, retomando as aulas presenciais de forma escalonada, a adesão a retomada foi expressiva, pois as famílias sabiam da responsabilidade da equipe escolar perante aos alunos.

Finalizamos o aluno de 2020 ainda com aulas presenciais escalonadas e realizamos a formatura dos alunos dos 5º anos na unidade escolar. Foi uma formatura mais simples devido a pandemia de COVID 19, no período da manhã, mas seguindo sempre o mesmo comprometimento e carinho com os alunos e familiares.

No ano de 2021 continuamos com a mesma equipe e o mesmo comprometimento com os alunos, famílias e comunidade local. Neste ano voltamos as aulas presenciais em sua totalidade e tivemos um grande desafio de recomposição das aprendizagens.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática, a escuta ativa e o diálogo desempenham papéis cruciais na transformação de um ambiente escolar, pois são pilares que sustentam uma cultura de colaboração, respeito e participação. A gestão democrática, ao garantir que as decisões sejam compartilhadas entre todos os membros da comunidade escolar, cria um espaço onde professores, alunos, gestores e familiares se tornam corresponsáveis pelo processo educacional. Esse modelo de gestão favorece a inclusão, promove a equidade e fortalece o compromisso coletivo com os objetivos da escola.

A escuta ativa, por sua vez, é um componente essencial dessa dinâmica, pois vai além de simplesmente ouvir; ela envolve compreender profundamente as necessidades, expectativas e sentimentos dos outros, criando um ambiente de empatia e confiança. Ao valorizar a voz de cada indivíduo, a escuta ativa fortalece as relações interpessoais e contribui para a resolução de conflitos de maneira mais eficaz e construtiva.

O diálogo, como prática contínua, promove a troca de ideias, amplia a reflexão e incentiva a coautoria de soluções para os desafios enfrentados pela escola. Ao estabelecer um espaço aberto e acolhedor para que todos compartilhem suas experiências e perspectivas, o diálogo fomenta a inovação e a construção coletiva do conhecimento, transformando a escola em um espaço vivo de aprendizagem.

Portanto, a interconexão entre gestão democrática, escuta ativa e diálogo não só fortalece os vínculos dentro da comunidade escolar, mas também cria um

ambiente mais inclusivo, resiliente e capaz de se adaptar às necessidades de todos os envolvidos. Esse conjunto de práticas é fundamental para a construção de uma escola que, além de oferecer educação de qualidade, seja um verdadeiro espaço de transformação social e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.
- NÓVOA, António. Professores: libertar o futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. São Paulo: Cortez, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5. ed. Revisada e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- GONÇALVES, Samara de Oliveira. Gestão escolar: fundamentos teórico-prático em José Carlos Libâneo. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional) - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO, Campus Santa Cruz.
- CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0898528611258100>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- BEZERRA, Aldenice Alves. Gestão democrática do ensino: uma escola cidadã no contexto amazônico. 2022. Trabalho apresentado no Eixo 2 - Comunicação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Disponível em: nice_b@uol.com.br. Acesso em: 17 fev. 2025.
- MARTINS, Ana Paula Maioli; BROCANELLI, Cláudio Roberto. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. 2022. Disponível em: [informar o link, caso seja um artigo online]. Acesso em: 17 fev. 2025.
- BRASIL. Base Nacional Comum para a formação de diretores de escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. Tradução de Marilda G. de Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- FARSON, Richard E. O desafio da comunicação. Tradução de José Geraldo de A. Oliveira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: AS ASSEMBLEIAS ESCOLARES COMO ESPAÇO DE ESCUTA.

Thiago Corado Lima¹⁸, Renata de Luca Gallo¹⁹
UNESP – GEPPEI, Marília-SP, Brasil.

Palavras-chave: Escolas Democráticas, Assembleias Escolares, Escuta ativa.

INTRODUÇÃO

Naquela manhã, uma das três crianças que me receberam na escola, olhou nos meus olhos e firmemente disse: “Para você entender a nossa escola, terá de esquecer tudo o que conhece sobre escolas”. A sentença, simples e direta, reverberou dentro de mim como um sussurro ousado da infância que desafia o saber instituído.

Confesso que até então nunca havia vivenciado uma situação similar, em que uma diretora de escola confiasse a três crianças de cerca de oito anos de idade a missão de apresentar os espaços internos e externos da instituição a um jovem pesquisador desconhecido.

As três crianças não hesitaram, conduziram-me até o portão de entrada e me apresentaram de forma autônoma e “desenrolada” os espaços externos da escola - um Jockey desativado instalado em meio a um bosque e também uma escola de treinamento de futebol, uma solução criativa diante da ausência de estrutura própria para as aulas de Prática Física (entenda-se aula de Educação Física!).

Surpreso, segui-as obedientemente em silêncio.

Em certos momentos, tive a impressão de estar diante de guias turísticos experientes, tamanha a segurança com que narravam os usos e significados de cada espaço. Logo depois, lembrava-me — com encantamento — de que eram crianças. E por isso mesmo, talvez, tão autênticas e conectadas com o espírito daquele lugar.

Ouvi atentamente cada explicação, sem interromper, pois cada palavra delas parecia revelar não apenas um espaço, mas uma concepção de Educação viva e encarnada no cotidiano daqueles estudantes.

Ao retornarmos ao interior da escola, perguntei, quase por reflexo para os estudantes: “E as salas de aula, onde ficam?”

Eles olharam uns para os outros e riram.

E como quem explica o óbvio a um desavisado, explicaram: “todos os espaços da escola são de aprendizagem, portanto, todos eles são considerados sala de aula.”

A partir dali, abriram-se outros horizontes.

Contaram-me, com brilho nos olhos, que ali não existia separação por séries/ano. Que além dos educadores²⁰ trabalhadores formais da escola, membros da

18 Supervisor de Ensino Rede Municipal de Ensino de Assis/SP. Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0006-4331-7202> . E-mail: corado.lima@unesp.br .

19 2 Supervisora de Ensino Rede Municipal de Ensino de Assis/SP. Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru, São Paulo, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8939-8024> . E-mail: renata.luca@unesp.br.

20 A ideia de que todos os trabalhadores que atuam nas escolas são educadores parte da concepção ampliada de Educação, na qual o processo educativo não se limita à sala de aula ou ao ato de ensinar conteúdos formais. Funcionários, gestores, merendeiras, auxiliares e demais profissionais também

comunidade (famílias e responsáveis) também participavam ativamente com os processos educativos e decisivos. Que não havia sinais sonoros marcando o tempo das aulas, e que cada criança podia escolher o que gostaria de estudar. O movimento pedagógico da escola manifesta-se através da pesquisa e do método de tutoria. Não havia provas, nem notas. Tampouco funcionários em cada canto a vigiar os corpos — apenas o pacto ético da convivência. Todas as decisões eram tomadas coletivamente, por meio de assembleias.

Senti-me, por instantes, deslocado.

Todo aquele movimento contrariava a “didática” escolar que me formou e que, durante anos, reproduzi como professor e gestor. Pensei: “Não é possível que exista uma escola assim!”. Era como se eu estivesse diante de algo que desafiava todas as certezas que carreguei sobre o que é ensinar, aprender e conviver no espaço escolar. Acostumado a modelos baseados em controle, silêncio, punição e obediência, ver uma escola funcionando com base no diálogo, na escuta ativa e na construção coletiva de regras parecia, à primeira vista, algo ingênuo ou até utópico.

Entendi, então, que essa reação não era só minha. Os que não imaginam a sociedade sem escolas, ou as escolas sem os dispositivos disciplinares, quando tomam conhecimento das escolas democráticas, também são levados a uma reação inevitável: “Mas isso não pode dar certo”, “Não é possível uma escola funcionar desse jeito”. Tais frases ecoam uma lógica profundamente enraizada na cultura escolar, onde autoridade se confunde com autoritarismo, e onde educar é, muitas vezes, sinônimo de domesticar. Reconhecer isso em mim foi desconfortável, mas também libertador.

Outros questionamentos me invadiam, como ondas sucessivas, em cada passo da vivência. Na verdade, o que se agitava em mim era o peso de uma prática pedagógica moldada por espaços autoritários e heterônomos, como os descreveu Piaget (1994) e DreVies e Zan (1998), ambientes que sufocam a autonomia ao mesmo tempo em que simulam ensinar. Tomei consciência de que muito pouco do que eu vinha fazendo promovia, de fato, a autonomia dos estudantes, e, por consequência, aprendizagens significativas.

A partir de minha análise pessoal, compreendi que aquelas crianças não apenas vivenciavam a infância, mas exerciam, de forma plena e genuína, sua autonomia, faziam escolhas conscientes, assumiam responsabilidades e comunicavam-se com espontaneidade e intencionalidade, revelando-se sujeitos ativos no processo educativo e nos desafios da vida diária.

Acima de tudo, percebi que aquelas crianças transbordavam felicidade e vivenciavam uma liberdade autêntica em seu cotidiano escolar — uma liberdade que não é mero abandono, mas presença consciente e responsável. Trata-se da educação como prática da liberdade, tal como defendida por Paulo Freire (1996), que compreende o ato educativo como um espaço de autonomia, diálogo e humanização.

Minha primeira experiência naquela escola democrática tornou-se um marco, um divisor de águas no meu percurso. Este relato emerge, assim, como parte viva da pesquisa de campo que realizei durante o mestrado (Lima, 2021), mas também como testemunho íntimo de uma escuta que transformou meu olhar sobre a Educação.

contribuem, de maneira direta ou indireta, para a formação dos estudantes, influenciando valores, atitudes e a convivência no ambiente escolar. A pesquisa de Lima (2021, p. 186) evidencia essa compreensão ao analisar a experiência da escola citada no início deste capítulo. De acordo com o estudo, essa comunidade escolar reconhece que todos têm responsabilidade sobre a aprendizagem das crianças e todos os espaços são propícios para se aprender. Todos possuem saberes e conhecimentos a serem compartilhados com os educandos, inclusive as famílias.

Nessa conjectura o presente capítulo tece compreensões sobre as escolas democráticas enquanto práticas inovadoras de Educação, que oportunizam a escuta e a participação ativa dos estudantes em todos os processos de sua aprendizagem. Nossa proposta é provocar no leitor alguns tensionamentos de modo que seja instigado a refletir sobre como espaços educativos marcados pela escuta ativa e pela participação ativa das crianças corroboram para o seu desenvolvimento intelectual, social e moral.

AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Porque optamos em produzir um capítulo dedicado as escolas democráticas?

Optamos por escrever sobre as escolas democráticas nesta obra porque compreendemos que elas representam um terreno fértil para a materialização de práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa e no protagonismo dos estudantes.

Vislumbramos nesse modelo de escola, aspectos que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e que efetivam uma aprendizagem significativa. Aspectos como o diálogo constante e a valorização das vozes discentes não são apenas estratégias didáticas, mas princípios estruturantes para a aprendizagem.

Ao promover a construção coletiva do conhecimento, a ação do sujeito sobre o conhecimento, e sua corresponsabilidade nos processos de aprendizagem, a escola democrática se alinha profundamente com a concepção de uma educação emancipadora, centrada no sujeito e no desenvolvimento de sua autonomia, ideias defendidas e disseminadas por Freire (1996) e Piaget (1994).

Alguns autores têm se dedicado à investigação das escolas democráticas, produzindo reflexões que fundamentam e ampliam o entendimento sobre essa proposta educacional. Autores como Araújo (2002), Singer (2010), Rousseau (2017), Hooks (2017), Puig et al. (2002), Donogo-Montoya (2019), Lima (2021), Sasso (2022), compõem a base teórica que sustenta o presente capítulo. Suas contribuições não apenas fundamentam as discussões aqui desenvolvidas, como também expressam as concepções epistemológicas que partilhamos e que orientam as reflexões propostas ao longo do texto.

A análise histórica das escolas democráticas revela que a participação ativa das crianças nas decisões relacionadas à sua aprendizagem é um princípio central e indispensável à ação educativa, o que pressupõe práticas que valorizam a escuta e a construção de uma cultura de diálogo no ambiente escolar.

Com base nas ideias apresentadas por Donogo-Montoya (2019), todos os grandes pioneiros das escolas democráticas, como Tolstói, Korczak, Neil e Freinet, demonstram uma forte conexão com os princípios do pensamento de Rousseau (1712-1778), especialmente sua ideia de que a criança não é simplesmente um adulto em miniatura, esta é uma premissa principal a ser entendida e que deve ser o ponto de partida para a compreensão das escolas democráticas.

A concepção de infância passou por diversas transformações ao longo da história, e Jean-Jacques Rousseau foi um dos pensadores de forma singular contribuiu para superar com a visão tradicional da criança como um “pequeno adulto”.

Para Rousseau (2017), a criança possui uma natureza própria, distinta da do adulto, e deve ser compreendida e respeitada em suas fases de desenvolvimento.

Ao contrário de uma perspectiva que impõe à criança uma maturidade precoce, ele defende que é essencial permitir que a criança viva sua infância com liberdade, em contato com a natureza e com experiências significativas, para que possa desenvolver gradualmente sua autonomia.

Nessa direção, a criança é vista como sujeito de direitos, com voz própria, e não como mero receptor passivo da autoridade adulta. Ao garantir um ambiente que respeite o tempo e as necessidades da infância, promove-se uma educação voltada para a formação de indivíduos livres, críticos e conscientes (Rousseau, 2017).

Essa concepção renovada da infância teve um impacto significativo nas transformações pedagógicas subsequentes, permitindo o surgimento de um novo modelo educacional que coloca a criança como sujeito ativo de conhecimento, direitos e respeito.

A partir desse marco, as primeiras escolas democráticas e seus seguidores passaram a lutar pela garantia de uma educação que reconhecesse a autonomia e a dignidade da criança, empenhando-se na construção de um futuro onde as perspectivas infantis são valorizadas.

Historicamente, a infância tem sido tratada como uma etapa de transição rumo à vida adulta, o que contribuiu para a construção de uma visão reducionista da criança como ser incompleto, carente de racionalidade e incapaz de participar ativamente dos processos sociais.

Essa concepção, ainda presente em muitas práticas escolares, tende a invisibilizar a criança como sujeito de direitos e de expressão legítima. Ao não considerar a criança em sua singularidade, nega-se seu protagonismo e compromete-se a possibilidade de uma escuta genuína no ambiente educacional. Como destacam diversas abordagens críticas da pedagogia, a criança não é um adulto em miniatura; ela possui modos próprios de ser, perceber e se relacionar com o mundo, que precisam ser reconhecidos e valorizados.

No cotidiano das instituições escolares, é comum observar práticas pedagógicas que pouco ou nada consideram a escuta atenta da voz infantil. As decisões são, em geral, tomadas pelos adultos — educadores, gestores e técnicos — sem a participação efetiva dos estudantes, o que reforça relações verticalizadas e autoritárias. Essa ausência de escuta revela não apenas uma lacuna metodológica, mas uma negação do direito da criança à participação e ao reconhecimento como sujeito ativo no processo educativo. Valorizá-la exige, portanto, rever concepções “adultocêntricas”²¹, abrindo espaço para que sua palavra seja acolhida como parte legítima do diálogo pedagógico e da construção coletiva da experiência escolar.

Nesse contexto, diversas propostas educativas surgiram com a intenção de romper com os métodos tradicionais baseados no controle rígido e na disciplina autoritária.

Segundo Singer (2018), as escolas democráticas optaram por promover um ambiente no qual a infância seja vivida de forma plena e livre:

Propostas educativas que se negaram à aplicação do dispositivo disciplinar no processo de socialização de seus estudantes. Optaram por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação”. (Singer, 2018, p.23)

A Educação, portanto, passa a ser vista não como uma preparação para a vida adulta, mas como um espaço legítimo de desenvolvimento e expressão da criança em sua própria singularidade.

²¹ Perspectiva que considera que os adultos são superiores às crianças em termo sociais e de poder.

Assim as Escolas Democráticas representam uma ruptura significativa com o modelo tradicional de Educação ainda predominante em grande parte das instituições brasileiras.

Diferentemente da estrutura verticalizada e centrada na autoridade do professor, característica do ensino tradicional, a proposta democrática valoriza a escuta ativa, a participação coletiva e o protagonismo dos estudantes nos processos de aprendizagem e na tomada de decisões no cotidiano escolar.

Essa abordagem rompe com a lógica da mera transmissão de conteúdos e busca construir uma educação dialógica, crítica e emancipadora, conforme defendido por Paulo Freire (1996), na qual os sujeitos se reconhecem como agentes históricos e transformadores de sua realidade.

Ao propor uma gestão mais participativa e práticas pedagógicas centradas na diversidade e na escuta, a escola democrática se coloca como espaço de construção coletiva do conhecimento e do exercício da cidadania.

A educação tradicional, ainda predominante em muitas escolas, frequentemente reduz o processo educativo a uma sequência de conteúdos organizados de forma rígida e hierárquica. Os alunos são colocados em uma posição de passividade, onde o conhecimento é transmitido de forma unilateral pelo professor. Essa abordagem, muitas vezes, negligencia o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da autonomia moral, aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

De acordo com Singer (2010):

Nas escolas de hoje [...] continuam nelas permanecendo seus elementos básicos: visão da criança como tábula rasa, ênfase nos estímulos para a apreensão de um amplo arsenal de informações, busca do controle do comportamento, planejamento máximo do ambiente como estratégia de ensino, testes e exames como instrumentos técnicos de avaliação, centralização do processo educativo no papel desempenhado pelo professor, busca incessante da eficácia pedagógica, concepção de escola como espaço artificial preparatório para a vida futura. Essa tem sido a configuração básica das escolas nos últimos séculos. (Singer, 2010, p. 41)

As escolas democráticas se destacam pela criação de um ambiente educativo onde a liberdade e a disciplina coexistem, promovendo responsabilidade e autodisciplina intelectual e moral. De acordo com Dongo-Montoya (2019), a liberdade nas escolas democráticas não significa anomia, e a disciplina não se resume à obediência cega, mas sim à construção da autonomia. Araújo (2002) reforça essa visão ao afirmar que essas instituições almejam “a construção de valores de democracia e de cidadania e a construção de personalidades morais autônomas” (p.81).

Mais do que uma simples adaptação de métodos ou conteúdos, a proposta democrática exige uma revisão completa da estrutura escolar: do modelo de gestão à organização dos espaços e tempos, sempre com foco na participação e no protagonismo estudantil.

Ao valorizar a escuta, o diálogo e a participação, as escolas democráticas criam espaços de convivência mais justos, onde os alunos aprendem a tomar decisões, negociar regras e exercer sua cidadania. As assembleias escolares, como destaca Puig (2002), são exemplos vivos dessa prática pedagógica, pois promovem reflexão coletiva e senso de pertencimento.

De acordo com Singer (2010):

Dessa forma, passou-se a enfatizar também a participação dos estudantes na elaboração das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade. Convém aqui ressaltar que as sanções, quando existem, também são elaboradas em conjunto. Não se trata, portanto,

de simplesmente inverter os polos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido ou suprimir a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se bem mais de formular outra proposta de educação para a formação de cidadãos aptos para viver e promover o regime democrático. (Singer, 2010, p. 17)

Segundo Singer (2010), a escola democrática se estrutura a partir de três princípios fundamentais que desafiam os moldes tradicionais da educação escolarizada. O primeiro é a autogestão, que coloca os sujeitos — estudantes, educadores e comunidade — como protagonistas e corresponsáveis pela construção do espaço educativo, promovendo uma gestão horizontal e participativa. O segundo princípio é o prazer do conhecimento, que rompe com a lógica da imposição e da coerção, ao reconhecer que o ato de aprender, quando conectado à curiosidade e ao interesse genuíno, pode ser intrinsecamente prazeroso. Por fim, a valorização da diversidade epistemológica rompe com a hierarquia do saber ao colocar em diálogo distintos tipos de conhecimento — científico, acadêmico, tradicional, religioso, comunitário — reconhecendo que todos têm valor e podem se enriquecer mutuamente.

Esses princípios não apenas ampliam a concepção de educação, mas também consolidam uma prática pedagógica mais humana, democrática e emancipadora, em consonância com a escuta ativa e o protagonismo dos estudantes.

ASSEMBLEIAS ESCOLARES: UM ESPAÇO DE ESCUTA, PERTENCIMENTO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA.

As assembleias escolares constituem uma prática pedagógica potente no contexto de uma escola democrática, ao oferecerem um espaço coletivo de escuta e participação ativa. Inseridas no cotidiano escolar, essas reuniões promovem o diálogo entre alunos, professores e equipe gestora, valorizando a voz de todos os envolvidos no processo educativo.

No espaço das assembleias, evidencia-se uma crítica ao modelo disciplinar tradicional, centrado na obediência e no controle. Singer (2018, p. 23) ressalta que algumas propostas pedagógicas optaram por não utilizar o dispositivo disciplinar como eixo central da socialização escolar, defendendo que a infância seja vivida com autenticidade, felicidade e respeito, e não como um período marcado por dor, esforço e antecipação reguladora. Nessa direção a assembleia, assume um papel fundamental ao valorizar a escuta e o diálogo como práticas cotidianas de convivência e aprendizagem.

De acordo com Puig et al. (2000, p. 86), as assembleias escolares tratam-se do “[...] momento institucional da palavra. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”.

A prática de assembleias escolares não é recente e já existe há muito tempo em “escolas que se propuseram a criar espaços democráticos de participação de todos os indivíduos no processo de educação” (Tognetta; Vinha, 2007, p. 60). Além de não ser recentes, o que contraria a crença de que não passam de modismos passageiros (Tognetta; Vinha, 2007), as assembleias escolares possuem diversas funções.

Para Puig et al. (2000, p. 87, 88) são funções principais das assembleias escolares:

[...] a assembleia, além de ser uma reunião para dialogar, [...] cumpre um claro papel informativo. Tanto as pessoas adultas de maneira vertical, como os alunos e as alunas

de maneira horizontal podem utilizar o espaço para apresentar tudo o que consideram relevante. A assembleia também é uma reunião de análise do que passou. Em terceiro lugar, na assembleia se decide e se organiza o que fazer. [...] frequentemente, as assembleias servem de encontro com um certo caráter catártico. [...] finalmente, a assembleia é, simplesmente, uma possibilidade aberta que todos têm para apresentar o que desejam para a sua vida [...].(Puig et al. 2000, p. 87, 88)

Para além das funções citadas, Puig et al. (2000), ainda apresentam outras secundárias, por assim dizer, que não anulam ou prejudicam as principais. As funções secundárias constituem-se no trabalho de algumas capacidades: colocar-se no lugar do outro – expressar as próprias opiniões com respeito, comparando-as com as dos demais colegas – compreender quais situações são problemáticas, comprometendo-se com sua melhora – apresentar argumentos lógicos, defendendo uma posição pessoal (Puig et al., 2000).

Como defendem Tognetta e Vinha (2007), as assembleias favorecem a construção de uma cultura de convivência ética e respeitosa, na qual as regras são debatidas, compreendidas e legitimadas coletivamente. Nesse sentido, não se trata apenas de um instrumento organizacional, mas de uma proposta formativa que se articula com os princípios da educação para a cidadania.

A escuta ativa nas assembleias escolares é um dos pilares centrais para que esse espaço se constitua como verdadeiramente democrático. Quando os sujeitos sentem que suas ideias são levadas em consideração, emerge um ambiente favorável ao diálogo e à resolução de conflitos de forma não violenta. Essa concepção está em consonância com Paulo Freire (1996), que entende o diálogo como um ato de criação e recriação do mundo, baseado no respeito mútuo e na escuta genuína. Para ele, “é na escuta sensível e atenta do educador que o educando começa a perceber-se como sujeito da própria fala” (Freire, 1996, p. 113). Deste modo, as assembleias promovem a vivência concreta do respeito à diversidade de pensamentos, essencial para a convivência social e o desenvolvimento moral dos estudantes.

As contribuições originárias da obra de Freire (1996) fortalecem o entendimento de que a democracia na escola se constitui a partir de experiências participativas e dialógicas e de uma educação crítica que estimule a ampliação dos conhecimentos e leitura de mundo, propiciando que os aprendizes problematizem sua realidade e construam sua autonomia. Nesse cenário, a assembleia de classe pode constituir-se como mediação pedagógica importante para a formação política e cidadã dos sujeitos.

Nesse viés, Araújo (2004) argumenta como as assembleias escolares podem se apresentar como espaços de vivência da constituição e prática da democracia na relação cotidiana da escola.

Para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não se deve perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente. Esse princípio é uma das bases que sustentam as assembleias escolares (Araújo, 2004, p. 12-13).

Assim, a assembleia de classe acontece como uma prática pedagógica democrática que engendra novas possibilidades para as resoluções coletivas de conflitos vivenciados no dia a dia escolar que, ao mesmo tempo, “[...] permite a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito, em um movimento dialético em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós, que, por nossa vez, transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e relações coletivas” (Araújo, 2008, p. 118).

Porém, a assembleia de classe só pode ocorrer em sua plenitude quando as escolas se comprometerem com uma concepção de educação que abarque as crianças, jovens e adultos como seres humanos integrais, que levam consigo uma bagagem de experiências e saberes e que precisam encontrar na escola um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades comprometidas com o desvelamento de saberes de experiência e com a construção de valores e de princípios democráticos como a solidariedade, a cooperação, o diálogo e a autonomia.

Outro elemento fundamental promovido pelas assembleias escolares é a segurança psicológica, entendida como a percepção de que o ambiente é seguro para expor ideias, sentimentos e questionamentos sem medo de punições, rejeições ou humilhações. Quando a escola proporciona esse tipo de espaço, fortalece vínculos de confiança entre os sujeitos e estimula a participação autêntica. Para Tognetta e Vinha (2007), é nesse ambiente protegido que os alunos se sentem autorizados a se expressar, refletir e argumentar, o que contribui diretamente para seu amadurecimento emocional e social. Esse espaço dialoga com a perspectiva freiriana de que o ambiente escolar deve favorecer a liberdade de expressão e a problematização da realidade.

Para além de sua função normativa e formativa, as assembleias fortalecem uma cultura de participação e pertencimento no ambiente escolar. Quando os estudantes percebem que suas vozes são ouvidas e que suas propostas têm impacto real nas decisões, passam a se reconhecer como sujeitos ativos no processo educativo. Isso contribui para o desenvolvimento de um vínculo mais positivo com a escola e para a construção de uma identidade coletiva comprometida com o bem comum. Nesse aspecto, a assembleia não é apenas uma técnica de gestão democrática, mas um princípio educativo que transforma as relações escolares.

Desta maneira, a assembleia de classe acontece como uma prática pedagógica democrática que engendra novas possibilidades para as resoluções coletivas de conflitos vivenciados no dia a dia da escola que, ao mesmo tempo, “[...] permite a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito, em um movimento dialético em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós, que, por nossa vez, transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e relações coletivas” (Araújo, 2008, p. 118).

Entretanto, a assembleia de classe só pode ocorrer em sua plenitude quando as escolas se comprometerem com uma concepção de educação que abarque as crianças, jovens e adultos como seres humanos integrais, que levam consigo uma bagagem de experiências e saberes e que precisam encontrar na escola um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades comprometidas com o desvelamento de saberes de experiência e com a construção de valores e de princípios democráticos como a solidariedade, a cooperação, o diálogo e a autonomia.

Araújo (2004) defende que os educadores tem por desafio exercitar seu olhar e suas práticas para compreender a importância das relações interpessoais e dos conflitos, entendidos como “[...] matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, ideológica e social” (p. 17).

Nesse horizonte, a educação democrática assume também um caráter ético e afetivo, em que o ato de ensinar transcende a simples transmissão de conteúdos. Trata-se de um compromisso com a uma concepção de Educação integral, conforme aponta Hooks (2017).

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do mundo mais profundo e mais íntimo. (Hooks, 2017, p.25)

As práticas pedagógicas organizadas pelos educadores e educadoras são responsáveis por criar, diariamente, na sala de aula, momentos que possibilitem as diversas manifestações, em que as semelhanças e diferenças sejam percebidas, discutidas e comparadas, mobilizando-os na busca por alternativas e soluções para os conflitos, refletindo e dialogando sobre os próprios sentimentos e o do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a escola a partir dos princípios da Educação Democrática implica revisitar não apenas suas práticas pedagógicas, mas também as relações que nela se estabelecem. Ao adotar a escuta ativa como fundamento das interações no ambiente escolar, amplia-se a compreensão de que educar é um processo dialógico, que exige sensibilidade, respeito e abertura ao outro. Nesse contexto, as escolas democráticas configuram-se como espaços privilegiados para o cultivo da autonomia, do protagonismo estudantil e da corresponsabilidade, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

A criação de ambientes de segurança psicológica, nos quais os estudantes se sintam respeitados, acolhidos e incentivados a expressar suas ideias sem medo de julgamento, é condição indispensável para a efetivação de uma educação humanizadora e transformadora. Mais do que preparar para avaliações externas ou para o mercado de trabalho, a escola democrática prepara para a vida em sociedade, fortalecendo valores como cooperação, empatia e justiça.

Portanto, ao integrar liberdade e responsabilidade, diálogo e participação, a Educação Democrática se afirma como um caminho viável e necessário para superar os limites do modelo tradicional e construir uma escola comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses F. de. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, Ulisses. **Resolução de conflitos e assembleias escolares**. *Cadernos de Educação, Pelotas*, n. 68, p. 115-131, jul./dez. 2008.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DONGO-MONTOYA, A. **Escolas Democráticas e a Epistemologia Genética**. *Revista Schemé, Marília/SP*, v.11, Número Especial, p. 04-24, março, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Thiago Corado. **O conceito de Socialização e a Educação Física: um estudo piagetiano**. (Dissertação de mestrado). 245p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, 2020.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, Josef M. et al. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, Josep Maria. **Assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras**. ARGUIS, Ricardo et al. **Tutoria: com a palavra, o aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSO, Bruna Assem. **Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas: implicações epistemológicas e educacionais** / Bruna A Assem Sasso. Marília : Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.

SINGER, Helena. **República de Crianças: Sobre Experiências Escolares de Resistência**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2007..

PROGRAMA ESCOLAS 2030: CONSTRUINDO OPORTUNIDADES PARA UM MODELO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS.

Thiago Corado Lima²², Patrícia Unger Raphael Bataglia²³

UNESP – GEPPEI, Marília-SP, Brasil.

Palavras-chave: Programa Escolas 2030, Educação Democrática, Epistemologia Genética.

INTRODUÇÃO

“Lavar a minha própria roupa, essa é a minha lição de casa hoje!”. Disse o menino de sete anos a sua mãe ao retornar da escola no final do dia.

Você estranharia se as crianças retornassem da escola, trazendo em suas mochilas tarefas dessa natureza?

Suspeito que certamente uma grande parte dos responsáveis pelos estudantes estranharia, pensaria sobre o sentido disso, ou, até se manifestaria aos professores com os possíveis questionamentos: “Mas, afinal, o que o estudante aprenderá com isso? E isso lá é coisa que se peça como lição de casa? Esse menino não deveria estar treinando o desenho das letras para sua alfabetização ou adentrando o universo dos números e operações aritméticas?”.

No entanto, a Educação deve ser mais do que isso, pois, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A situação de aprendizagem geradora da tarefa de casa apresentada foi pensada e proposta pelos próprios estudantes democraticamente, a partir de uma atividade da rotina escolar denominada roda de conversa, um exercício de escuta ativa.

Durante a atividade os estudantes discutiram sobre a complexidade das relações de gênero na sociedade, as questões de disparidade na distribuição dos afazeres domésticos de uma casa exemplificadas nas palavras de uma aluna: “é injusto só as mulheres cuidarem da casa e terem que lavar as roupas de todo mundo da família, minha mãe fica exausta”.

A fala da garotinha de 7 anos gerou muitos questionamentos e uma ampla discussão entre as crianças, que defenderam seus pontos de vista de forma organizada e respeitosa, mediados pela educadora.

Em certo ponto da atividade, as crianças concluíram que não possuíam legitimidade para discutir sobre lavar roupas, afinal, nenhuma delas havia experimentado essa vivência. Então, um estudante propôs que todos vivenciassem a experiência de lavar as roupas, de maneira que todos pudessem entender a complexidade dessa tarefa doméstica e assim fossem capazes de relatar como se sentiam realizando a tarefa, por meio de um relato de experiência escrito e compartilhado com a turma na próxima aula.

22 Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0006-4331-7202>. E-mail: corado.lima@unesp.br.

23 ² Psicóloga, pela PUC/SP, Mestre e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP. Professora Associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2575-3020>. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br.

Analisando essa situação, somos provocados a pensar em quais aprendizagens foram construídas a partir dessa atividade.

Poderíamos elencar tantas, mas salta-nos aos olhos que nesse movimento as crianças estão vivenciando a legítima experiência da democracia com oportunidades efetivas de desenvolvimento da autonomia, a partir da escuta ativa.

Defendemos que o sujeito só poderá alcançar a autonomia se pouco a pouco tiver a oportunidade de vivenciar uma verdadeira democracia, participando efetivamente de decisões que afetam sua vida pessoal, social. E porque não participar efetivamente das decisões relacionadas à sua aprendizagem?

Em nosso imaginário coletivo de “adultos” ainda é presente um modelo de Educação “hegemônico”, uma estrutura escolar com salas organizadas com carteiras enfileiradas, o uso do livro didático na mesma página para todos os estudantes, uma única tarefa exposta na lousa e avaliações centradas em respostas padronizadas e esperadas.

Frente a essa configuração, torna-se desafiador e revolucionário pensar em práticas de ensino ou modelos de Educação que caminhem na contramão da proposta de Educação tradicional, tão presente na maior parte das escolas brasileiras.

Para ilustrar esse paradoxo recorreremos a um texto de Rubem Alves (2009), que assertivamente por meio de metáforas, nos provoca a uma reflexão crítica sobre o papel da Educação em nossa sociedade, evidenciando a dualidade entre modelos de educação e a diversidade de abordagens educacionais.

Segundo Alves (2009, p.29), “Há escolas que são gaiolas [...]”, isso nos encaminha a vislumbrar um modelo de ensino estruturado na transmissão de conhecimentos, passividade e sujeição do sujeito em relação a sua aprendizagem.

Escolas que são gaiolas têm o propósito sutil de domesticar os educandos, inibindo a arte do voo. Nesse viés, o voo é simbolizado como a capacidade de cada sujeito de explorar seu potencial, buscar conhecimento e desenvolver habilidades. Por isso, as escolas gaiolas buscam controlar, restringir e moldar os educandos para se adequarem a padrões pré-estabelecidos. O pássaro engaiolado, privado da liberdade de voar, perde sua potencialidade e torna-se submisso ao seu “dono”, que dita o caminho a ser percorrido.

Nessa perspectiva, a Educação torna-se uma mera ferramenta de conformidade, sufocando a criatividade, a curiosidade e a autonomia dos aprendizes.

Contrapondo-se a esse paradigma, Alves (2009) afirma, “há escolas que são asas”, essas instituições são concebidas com a missão de inspirar e encorajar os educandos a voarem com autonomia, na medida em que reconhecem que o voo é uma característica intrínseca de cada sujeito. À vista disso, o papel dessas escolas não é ensinar o voo, mas proporcionar um ambiente de aprendizagem que nutra a coragem, a criatividade e a autoconfiança necessárias para que cada uma desses sujeitos envolvidos no processo educacional torne-se capazes de alcançar voo.

Nesse processo, a escolha é fundamental, pois determina o destino dos pássaros, ou seja, dos aprendizes, na busca do conhecimento, do crescimento pessoal e do desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse itinerário, é fundamental destacar que o verdadeiro ato de educar, conforme sugere Rubem Alves (2009), é aquele que possibilita cada “pássaro” – leia-se educando – voar alto, livre e confiante no vasto céu do aprendizado.

Mas será que essa concepção ampliada de Educação tem força em nossa sociedade? É possível implantar um modelo de Educação Integral, com foco na formação humana, que oportuniza o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos sujeitos?

O Programa Escolas 2030, propõe uma ruptura com os modelos educacionais tradicionais, propondo articular e fortalecer atores do campo da inovação educacional, rompendo isolamentos e contribuindo com a visibilidade das suas práticas, com vistas a garantir as condições para uma Educação Integral e transformadora para todos, incidindo em políticas, principalmente as voltadas para avaliação e criação de indicadores de qualidade.

Assim podemos dizer que o Programa Escola 2030, trabalha incentivando instituições educacionais em suas propostas e práticas a assumirem o papel de “asas” e não de “gaiolas”, incentivando as comunidades de aprendizagem por meio da democracia e da autonomia. Veremos a seguir como se estrutura esse programa.

O PROGRAMA ESCOLAS 2030

Há um ponto de encontro para aqueles que inovam nas formas de educar e buscam promover em seus territórios uma Educação humanizada e emancipatória que atenda as reais demandas da comunidade.

O Projeto Escolas 2030 emerge como um movimento engajado nas lutas pelo direito à Educação Integral, adotados na Constituição brasileira (Brasil, 1988), especificamente em seus artigos 205º, 206º e 227º. Desde 2019, o Programa Escolas 2030 mobiliza milhares de pessoas e fortalece uma rede de organizações educativas dirigidas à inovação, rompendo isolamentos e contribuindo com a visibilidade das suas práticas. Trata-se de um programa global de pesquisa-ação, vertente metodológica que apoia educadores e comunidades a pesquisarem suas próprias práticas e a desenharem indicadores de avaliação de aprendizagens.

Nesse viés, busca avaliar, desenvolver e disseminar boas práticas para a Educação de qualidade de crianças e adolescentes. A iniciativa tem como referência o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4)²⁴, fruto da Agenda 2030²⁵. Especificamente, o ODS 4 direciona-se no sentido de assegurar a Educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O Programa Escolas 2030 foi criado para identificar e desenvolver práticas inovadoras de Educação para crianças e adolescentes em 10 países, a saber: Brasil, Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Quirguistão, Tajiquistão, Tanzânia e Uganda. No total, são 100 escolas por país, que atuam como “laboratórios de inovação”, envolvendo aproximadamente 50 mil professores e 500 mil alunos pelo mundo.

As organizações educativas que integram o Programa no Brasil são públicas ou comunitárias e atendem populações em contextos de vulnerabilidade. Estas selecionadas de acordo com os cinco critérios de inovação definidos pelo Ministério da Educação (MEC), em 2015, no âmbito da iniciativa do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica – gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade.

24 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4 – Educação de qualidade: Assegurar a Educação Inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

25 A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU é um plano global que visa atingir até o ano de 2030 um mundo melhor para todos os povos e nações. A Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York, em setembro de 2015, com a participação de 193 estados membros, estabeleceu 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. O compromisso assumido pelos países com a agenda envolve a adoção de medidas ousadas, abrangentes e essenciais para promover o Estado de Direito, os direitos humanos e a responsividade das instituições políticas.

O critério de Inovação (Brasil, 2015) – **GESTÃO** – indica que uma organização educativa inovadora deve visar a corresponsabilização na construção e gestão do seu projeto político-pedagógico.

Logo, uma gestão escolar que estruture o trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

O critério de Inovação (Brasil, 2015) – **CURRÍCULO** – indica que um currículo inovador deve estar orientado no sentido do desenvolvimento integral reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual.

Sua construção pressupõe processos participativos de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental.

Ainda envolve uma concepção de sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural) para integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

O critério de Inovação (Brasil, 2015) – **AMBIENTE** – demonstra que os espaços inovadores são aqueles compatíveis com as práticas pedagógicas, que favorecem as trocas, criando um ambiente de acolhimento e de solidariedade que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade e convivência enriquecedora nas diferenças.

Além de requerer estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade.

Assim, a ambiência diz respeito não somente da qualidade da infraestrutura do ambiente, mas também das relações que ali acontecem.

O critério de Inovação (Brasil, 2015) – **METODOLOGIA** – define que para ser considerada inovadora, a metodologia adotada deve possibilitar o protagonismo do estudante como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos.

Tais estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia. A personalização do processo de ensino-aprendizagem e dos projetos desenvolvidos pela organização reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.

O critério de Inovação (Brasil, 2015) – **INTERSETORIALIDADE** – define que a inovação deve ser fruto de um trabalho articulado de atores sociais e institucionais visando a constituição de uma rede de garantia de direitos. O diálogo entre esses diversos agentes que permite construir ações de garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à Educação é indissociável dos demais.

O coletivo Escolas 2030 tem como objetivo agir em comunhão no sentido de (re) inventar um modo de educar, de fazer políticas e pesquisas educacionais no país. Uma das preocupações do programa foi eleger uma metodologia de trabalho que adotasse um caráter acadêmico, mas que fosse acessível, pois equivocadamente entende-

se que quando a pesquisa é concebida como uma atividade de construção de novo conhecimento, muitas vezes fica associada exclusivamente à universidade. Entretanto, pesquisar é um processo mais amplo, realizado também por pessoas não acadêmicas ou vinculadas à universidade, e que deve priorizar desafios práticos da vida comum, conhecendo mais sobre o mundo, sobre os outros ou sobre nós mesmos.

A premissa básica para escolha da metodologia colaborativa – pesquisa-ação – é intencional, e busca evidenciar que pesquisa e a ação devem caminhar juntas. Também deve-se considerar, que essa trata-se de procedimento de pesquisa que é, ao mesmo tempo, um processo de aprendizagem e um processo de ação política. Em outras palavras, pesquisa-ação é “agir conhecendo e conhecer agindo”.

A atuação do programa Escolas 2030 junto às escolas, organizações da sociedade civil, secretarias de educação e universidades revela que, para promovê-las, é necessário criar ambientes educativos que valorizem a autonomia do estudante e a interação com a comunidade e que sua avaliação deve ser contextualizada e formativa.

É pertinente retomar que a Educação não se reduz à transmissão de conhecimento, mas ao desenvolvimento de capacidades críticas, éticas e emocionais, as quais preparam os sujeitos para contribuir para sociedades mais justas e sustentáveis.

Por fim, o programa defende que as aprendizagens transformadoras devem ser vistas como uma forma de (re)pensar a Educação no sentido de criar um novo contrato social, focado em humanizar o processo educacional e preparar sujeitos para enfrentar desafios complexos do mundo contemporâneo, numa mirada de longo alcance, a esperança de uma Educação à altura das necessidades do povo brasileiro.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de verificar artigos, teses e dissertações que abordem o Projeto Escolas 2030 no campo acadêmico, para refinar a busca optamos por adotar como base de dados a plataforma BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, o Catálogo De Teses & Dissertações Da Capes, e também o Portal de Periódicos da Capes. Utilizamos os descritores “Programa Escolas 2030 e Escolas 2030”, delimitando um período de cinco anos, para o levantamento das teses, dissertações e periódicos, de 2020 a 2025. Constatamos que até a data da publicação do presente texto, não há de produção acadêmico científica sobre o tema.

Isso fortalece a necessidade de darmos prosseguimento à divulgação acadêmica desse Programa, para o desenvolvimento de pesquisas e produção bibliográfica que possa sustentar o desenvolvimento de novas alternativas em Educação.

NOVAS ALTERNATIVAS EM EDUCAÇÃO: ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Dentre as cem escolas inseridas no Programa Escolas 2030, algumas delas assumem-se como Escolas Democráticas. Uma dessas escolas foi cenário da pesquisa de mestrado de Lima (2020), estudo que nos oportunizou uma vivência significativa com essa maneira de se fazer Educação, nos estimulando até hoje a defender novas alternativas para educar.

As escolas ditas como democráticas são aquelas que, segundo Araújo (2002), almejam “a construção de valores de democracia e de cidadania e a construção de personalidades morais autônomas” (p.81). Nessa vertente, essa possível alternativa de Educação emerge da crítica acerca dos pressupostos que estruturaram o modelo de Educação Tradicional e, por se opor radicalmente as práticas advindas desse modelo, a escola democrática legitima uma ruptura com o pensamento empirista, que é peculiar do tradicionalismo.

Segundo Dongo-Montoya (2019), no contexto das escolas democráticas:

[...] o exercício da liberdade não se opõe à disciplina escolar, pois ambas são necessárias para a formação da responsabilidade e da autodisciplina intelectual e moral, isto é, para a autonomia. A liberdade deixa de ser anomia e a disciplina deixa de ser sinônimo de obediência cega às regras impostas pela autoridade. (Dongo-Montoya, 2019, p.05)

A Educação Democrática estrutura-se sobre uma perspectiva política e filosófica, que impacta diretamente todos os aspectos da organização escolar: seu modelo de gestão, sua espacialidade, seus tempos e, claro, o currículo. Portanto, podemos dizer que não se trata apenas de uma adequação curricular ou mudança de métodos, a Educação Democrática é um movimento que ataca a concepção de sujeição e passividade do sujeito, não sendo possível pensá-lo de outra maneira a não ser por meio da liberdade e da democracia.

Os estudos de Helena Singer (2010) nos apresentam melhores explicações sobre o modelo de Educação das escolas democráticas. No livro “República das crianças: sobre experiências escolares de resistência”, a autora evidencia a essência das experiências da Educação Democrática, trata-se da participação do aluno nas tomadas de decisões que se referem ao seu processo de aprendizagem, e também na “[...] elaboração das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade.” (p.17).

De acordo com Singer (2010), a Educação Democrática inspira-se no pensamento de Rousseau: “a criança não é um pequeno adulto”, isso pressupõe considerar que em qualquer idade a criança pensa, possui uma perspectiva sobre o mundo e isso precisa ser respeitado, embora suas estruturas de pensamento sejam diferentes e menos complexas em relação ao adulto. Por esse fundamento nas palavras da autora, as escolas democráticas:

[...] optaram por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação”. Isso não significa que a disciplina esteja ausente desses ambientes. Em todas elas, há regras que devem ser respeitadas e, na maioria, a penalidade é prevista como possibilidade nos casos em que são violadas. A distinção está no fato de que tais regras se restringem ao espaço da convivência e no fato de tanto as regras quanto as punições são decididas por todos. (Singer, 2010, p. 23).

Nas escolas democráticas a relação com o conhecimento baseia-se no interesse e no desejo de que todos querem aprender, pois se tornam responsáveis e ativos nos processos. Se não há interesse no sujeito em aprender, seria um prejuízo obrigá-lo, pois obrigar alguém a aprender algo que ele não queira é desestimulá-lo a aprender.

O ato de decidir sobre seu próprio percurso de aprendizagem é o fundamento central nas escolas democráticas, isso questiona, nas suas bases, o modelo seriado da escola tradicional e o currículo fragmentado em disciplinas que impede a construção do próprio conhecimento e da autonomia.

Assim sendo, podemos afirmar que uma genuína Educação Democrática, tem por objetivo “combater” as estruturas de sujeição por meio de uma Educação na democracia e não pela democracia:

Aqui se localiza o ponto nevrálgico da divergência entre os pensadores progressistas na área da educação, pois, partindo de princípios semelhantes – ideais de uma sociedade mais igualitária e participativa – chegam a posições opostas: de um lado, a defesa das experiências das “escolas democráticas” que aboliram, na prática, os mecanismos disciplinares e, de outro lado, a defesa das reformas curriculares, metodológicas e pedagógicas, mas que mantêm intocáveis a estrutura escolar de sujeição. (Singer, 2010, p.23).

Ao estabelecer a prática da democracia, pressupõem-se algumas premissas: todos têm direito de decisão sobre o seu destino; há compartilhamento das responsabilidades; as decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo são tomadas em conjunto, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais. Nesse sentido, todos são chamados a assumir suas responsabilidades.

Acreditamos não ser possível formar nossas crianças, para viverem democraticamente, a partir de um ambiente onde as experiências e relações sejam autoritárias, violentas, demasiadamente competitivas. Para tanto, devemos atentar para os valores e práticas presentes no chão da escola, para que o trabalho desenvolvido seja permeado por princípios pautados na democracia, na justiça, no respeito, na solidariedade e na cooperação. Ao mesmo tempo, é importante que as práticas busquem contemplar principalmente a participação efetiva de todos na vida escolar.

Uma característica das escolas democráticas é que as crianças participam do governo por meio da participação ativa nas assembleias escolares. Trata-se de um espaço de escuta e discussão das demandas de toda comunidade escolar, em exercício de compreensão do lugar do outro em diferentes perspectivas, com foco na garantia de uma efetiva participação.

O modelo de escolas democráticas tem fortes influências do pensamento de Jean - Jacques Rousseau (1712 - 1778), elas enfatizam a formação de seus alunos com sua participação na “[...] elaboração das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade.” (Singer, 2000, p. 17).

O reconhecimento do direito das crianças à voz e à participação nas decisões que as afetam constitui um princípio fundamental para a construção de uma cultura verdadeiramente democrática e inclusiva. Tal necessidade já havia sido denunciada por Rousseau (1999), ao afirmar que a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser singular, com características, necessidades e modos próprios de compreender e interagir com o mundo.

No entanto, ainda se observa a persistência de uma cultura de invisibilidade a voz da infância, relegando suas opiniões, sentimentos e experiências a uma condição secundária nos espaços sociais e educacionais. A superação dessa lógica requer a ressignificação das relações entre adultos e crianças, fundamentada em uma escuta sensível, no diálogo e no reconhecimento da infância como uma etapa legítima da existência humana, com valor em si mesma, e não apenas como preparação para a vida adulta.

As pesquisas de Puig (2000) e Araújo (2004) propuseram um modelo de organização escolar democrática que gira em torno da organização de assembleias escolares como espaço para a resolução de conflitos e regulação da convivência de toda comunidade escolar.

Nesse sentido, o espaço das assembleias constitui um lugar privilegiado para discutir, refletir, ressignificar, ouvir e dialogar sobre todos os aspectos da escola e também o que se deseja para ela. Também são momentos para a mobilização de habilidades e competências cognitivas e emocionais na solução de problemas do cotidiano, por vezes de alto grau de complexidade. É, sobretudo, um espaço democrático onde todos têm voz e vez. As assembleias escolares fortalecem os vínculos de participação, democracia, autonomia, compromisso e a responsabilidade coparticipativa.

O diálogo assume papel fundamental nesse contexto, tornando-se a base fundamental para a prática das assembleias. Os estudantes são levados a falar sobre

seus conflitos, sentimentos, opiniões, e a participação de todos concorre para que os acordos coletivos sejam observados e cumpridos pela comunidade de aprendizagem. Através das discussões das assembleias de classe, os alunos e alunas aprendem a colocar-se no lugar dos colegas, a respeitar outras opiniões e a expressar suas ideias.

Segundo Puig (2002), estas têm como objetivo: exercitar o diálogo e a educação democrática; elaborar e reelaborar regras; incrementar a eficácia escolar por meio da discussão de situações que definem as diferentes exigências escolares tendo como escopo a motivação e a realização das atividades com maior esforço e comprometimento e ainda, refinar o clima de convivência na escola.

Araújo (2004) corrobora afirmando que o espaço das assembleias escolares:

[...] são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e convivência escolar. (Araújo, 2004, p. 22).

Defendemos que a prática de escuta e diálogo nas discussões das assembleias exercitam de forma eficiente e prática, a capacidade dos estudantes de (re)ajustarem suas posições em determinadas situações e contextos, desenvolvendo assim a capacidade de colocar-se no lugar do outro, além de estimular o desenvolvimento do respeito ao contraditório, o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de organização das ideias, para assim ser capaz de expressar-se com fluidez e segurança.

Conforme observamos, a Educação Democrática estrutura-se sobre uma perspectiva política e filosófica, que impacta diretamente todos os aspectos da organização escolar: seu modelo de gestão, sua espacialidade, seus tempos e, claro, o currículo. Portanto, podemos dizer que não se trata apenas de uma adequação curricular ou mudança de métodos, a Educação Democrática é um movimento que ataca a concepção de sujeição e passividade do sujeito, não sendo possível pensá-lo de outra maneira a não ser por meio da liberdade e da democracia.

UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL QUE FORMA PARA A AUTONOMIA.

Reconhecer a capacidade humana de produzir conhecimento é buscar desenvolver no próprio homem sua capacidade de “aprender a aprender”, tornando-o centro do processo de integralidade de sua formação numa perspectiva emancipatória.

Nesses moldes, Paulo Freire (1996) nos ensina que a Educação, em uma perspectiva transformadora, promover a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões, especificamente nos seus aspectos críticos, reflexivos, autônomos e responsáveis socialmente. Destarte, tem-se a perspectiva de uma Educação Integral, por pensar o desenvolvimento da prática e o exercício pedagógico, reconhecendo o ser em sua totalidade, bem como o lugar o que pertence.

A perspectiva de uma Educação Integral está alicerçada sobre a forma de compreender os sujeitos em suas várias dimensões de formação – cognitiva, física, social, emocional, cultural, ética, estética, entre outras – como em entender que a formação se dá em espaços diversos - na escola, no bairro, na cidade, em casa – que a prática social é experiência educativa e que, nos territórios ocupados pelos estudantes, há saberes e conhecimentos que a escola precisa reconhecer, valorizar e dialogar.

A prática educativa deve partir do diálogo, da escuta e do respeito às vivências dos educandos. Freire (1996) reforça a necessidade de encarnar uma pedagogia que valorize a pluralidade de saberes e favoreça a construção de uma escola democrática.

Para Freire (1996) uma educação comprometida com a liberdade precisa romper com as lógicas uniformizadoras ainda presentes no cotidiano escolar. Isso requisita mudanças estruturais e formativas, bem como o fortalecimento de políticas públicas que assegurem a formação continuada dos profissionais da Educação, o desenvolvimento de currículos contextualizados a realidade dos alunos e a promoção de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

Destarte, para que se efetive uma Educação de qualidade, que respeite as diferenças físicas, intelectuais, culturais e sociais dos indivíduos, torna-se imprescindível repensar as bases estruturais e filosóficas da escola. Ressignificar a escola é, portanto, um imperativo ético e político para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nossa perspectiva teórica Piaget (1994) e Freire (1996) nos permite compreender a relação entre a estrita entre a democracia e a autonomia. A experiência da democracia conduz o sujeito à autonomia. Assim, podemos compreender que não há democracia, sem que o sujeito tenha primeiro conquistado sua autonomia.

De acordo com Piaget (1994), a autonomia genuína só é possível ser desenvolvida em um espaço onde não haja opressão intelectual e moral, ambientes autoritários comprometem o desenvolvimento da autonomia. Nem a autonomia do sujeito, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pela liberdade de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade de opressão intelectual e moral (Piaget, 1978, p. 73).

As relações ocupam papel essencial no processo de desenvolvimento da criança. Em muitos de seus estudos, Piaget apresenta de uma maneira taxativa a importância das relações, exclusivamente as de cooperação, para a construção do conhecimento. Nessa direção, Piaget (1973) retoma a questão das relações sociais, por meio das quais justifica as modificações no pensamento do sujeito:

Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. É evidente que entre estes tipos limites toda uma série de outras relações devem ser previstas. [...] A coação transforma então o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas (Piaget, 1973, p. 168).

O conceito de autonomia é um dos conceitos centrais na teoria freiriana. Para Freire (1996) a autonomia se constituiu, sobretudo, a partir da consciência do inacabamento. Os processos de tomada de decisão são fundantes da autonomia. Para o autor a autonomia é a capacidade que as pessoas têm de se libertarem das cadeias do determinismo e reconhecerem que a história é um tempo de possibilidade. Todo processo de autonomia é necessariamente processo de construção de consciência nos sujeitos e exige uma reflexão crítica e prática. O discurso precisa estar alinhado à sua aplicação, de forma consciente (é uma escolha). A autonomia é, sobretudo, um processo de decisão e de humanização construída historicamente, a partir de várias decisões tomadas ao longo da experiência de cada pessoa.

Assim, pensamos que a modelo de Educação democrática pode ser um caminho para construção de uma escola para todos, que respeita a individualidade e trabalha com a heterogeneidade buscando a verdadeira qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorando a situação inicial apresentada neste texto, quer seja — a proposta de tarefa escolar, decidida coletivamente pelos alunos, que a partir de suas demandas optaram por vivenciar a experiência de lavar roupas — propositalmente escolhemos apresentamos uma situação um tanto quanto simples e cotidiana, com intuito de provoca-los a refletir que metodologias de ensino inovadoras não se fundamentam, necessariamente, em práticas mirabolantes, inéditas ou dependentes de recursos materiais, financeiros ou tecnológicos avançados.

O que pretendemos evidenciar nesse texto é que a inovação no contexto educativo reside, sobretudo, na intencionalidade pedagógica que orienta a práxis educativa. Assim, a prática educativa reflete, de maneira direta, a concepção de ensino assumida pelo professor e compartilhada pela comunidade de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a transformação da escola passa pela valorização de práticas simples, enraizadas no cotidiano dos estudantes e comprometidas com uma Educação crítica, participativa e emancipadora.

Nessa conjectura o Programa Escolas 2030, contribui de forma singular, no propósito de: agir em comunhão no sentido de (re)inventar um modo de educar, de fazer políticas e pesquisas educacionais no país. Em suma, a missão do programa é transformar a educação para que ela possa realmente ser para todos: inclusiva, emancipatória, autônoma, construída em e para o respeito às diferenças e às potencialidades de cada pessoa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas? Por uma educação romântica**. Editora Papirus, 2002, (p. 29-32).

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembléia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Editora Moderna. 2004.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; Alves, Cristiane Paiva (Org). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Cultura Acadêmica, 2020. 372 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Como organizações educativas inovam? Ideias e visões sobre as suas próprias práticas – Programa Escolas 2030. 2025. Disponível em: <https://escolas2030.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Como-organizacoes-educativas-inovam.pdf> . Acesso em: 04 de abril de 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática de libertação**. São Paulo. Editora Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56º ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** – Notas: Ana Maria Araújo Freire; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

MEC. Ministério da Educação Brasil. **Mapa de Inovação da Educação Básica**. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php . Acesso em: 04 de abril de 2025.

Movimento de Inovação na Educação. 2025. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/o-movimento/> . Acesso em: 04 de abril de 2025.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos.** Tradução de Reginaldo Di Piero. 1o ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora / Unesco, 1973.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança.** Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Summus, 1994.

PUIG, J. M. **Democracia e Participação Escolar:** Propostas de Atividades, São Paulo, Editora Moderna, 2000.

Programa Escolas 2030. 2025. Disponível em: <https://escolas2030.org.br/o-programa/> . Acesso em: 04 de abril de 2025.

Recomendações para Políticas Públicas: Condições para a oferta de uma Educação de qualidade – Programa Escolas 2030. 2025. Disponível em: https://escolas2030.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Escolas2030_recomendacoes-para-politicas-publicas.pdf . Acesso em: 04 de abril de 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

Singer, Helena. República das crianças: Sobre Experiências Escolares de Resistência. Editora Mercado das Letras.

A ARTE DE ESCUTAR: O TEATRO COMO CAMINHO PARA EDUCAÇÃO

Hélia Bruna Domingues de Oliveira²⁶, Fábio Luiz de Almeida Bertacini²⁷, Cristiane Paiva Alves²⁸

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Marília - SP, Brasil
Palavras-chave: Teatro, Escuta, Educação.

““Eu sou porque nós somos”” – provérbio africano

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta alguns desafios, esta é uma ótima oportunidade de explorar novas formas que reúnam a escuta e a reflexão cuidadosa em nossas aventuras de aprendizado. Ao adotar métodos de ensino que celebram a escuta ativa e as interações genuínas, podemos realmente enriquecer a jornada educacional, criando uma atmosfera calorosa e inclusiva para todos. Essas abordagens não apenas apoiam a inclusão, mas também promovem uma comunidade escolar solidária, que é muito importante para o desenvolvimento de cada aluno. Desta perspectiva, o uso de técnicas teatrais pode servir como uma maneira agradável de estimular a empatia e a escuta ativa entre os alunos, levando a experiências de aprendizado mais sinceras e colaborativas.

No teatro, na literatura e na educação, fala-se muito sobre protagonismo — esse lugar simbólico de quem assume para si a responsabilidade sobre o próprio processo, seja de aprendizagem, de criação ou de vida. No entanto, protagonizar não é apenas falar ou agir; a própria origem da palavra grega — *proto* (primeiro) e *agon* (conflito) — nos lembra que o protagonista é aquele que carrega o conflito, e não necessariamente aquele que toma a palavra. Como aponta Dunker (2020), escutar também é um gesto de protagonismo, pois exige coragem e presença. A escuta, quando verdadeiramente ativa, desloca o sujeito do centro e cria um espaço de encontro.

Nesse sentido, pensar a escuta no contexto da educação, e particularmente a partir da experiência teatral, nos leva a uma reflexão sobre os modos como aprendemos a nos relacionar com o outro. Otto Scharmer (2019), ao tratar da escuta generativa, propõe uma escuta que transcende o julgamento e o cinismo, abrindo-se à curiosidade, à compaixão e à coragem — três dimensões essenciais para a construção de vínculos e para a aprendizagem significativa.

Vivemos tempos paradoxais. Em meio à hiperconexão digital, somos constantemente atravessados por múltiplas vozes, ruídos e imagens, enquanto a

26 Pedagoga, atriz (DRT - 0050339/SP) no grupo de teatro Soarte/Ourinhos. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP/Marília. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). E-mail: helia.bruna@unesp.br.

27 Psicólogo, mestrando em Educação pela UNESP/Marília. Especialista em Gestão de Negócios e em Gestão Escolar, atua como Coordenador de Cursos no Senac-SP e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5659-7205>. E-mail: fabiobertacini@gmail.com

28 Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (DEFITO) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP/Marília, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). E-mail: paiva.alves@unesp.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2450-4129>.

qualidade da escuta se empobrece. A fala continua sendo valorizada como forma de participação, enquanto o silêncio e a escuta são, muitas vezes, relegados ao plano da passividade. A peça *A Mais Forte*, de Strindberg (1986), nos provoca justamente ao inverter essa lógica, revelando a potência de quem escuta em silêncio. O teatro, nesse caso, não apenas representa a vida, mas propõe formas de reencontro com ela — formas mais humanizadas e sensíveis.

A escuta, entendida aqui como prática ética e política, revela-se também como ato de resistência num mundo fragmentado, apressado e individualista. Desaprendemos a ouvir. Fomos nos afastando das rodas de conversa no quintal, da pausa para o café com prosa, das narrativas que brotavam da oralidade simples e profunda das pessoas comuns. Ali, entre um gole e outro, educava-se também: no silêncio atento, no olhar generoso, na escuta sem pressa.

Retomar esse lugar da escuta é resgatar uma pedagogia da presença. E é nesse ponto que o teatro e a educação se encontram. Ambos partem da experiência, do corpo em cena e da palavra encarnada. Ambos requerem escuta, atenção, afeto. Por isso, falar em escuta ativa no contexto educacional não é apenas sugerir uma técnica, mas propor uma reconfiguração ética e epistemológica: uma forma de aprender e ensinar que reconhece a alteridade, válida a experiência do outro e constroi sentido a partir do encontro.

Autores como Freire (1996), Charlot (2020) e Dunker (2020) nos convocam a reimaginar a educação como prática de humanização, em oposição à lógica tecnocrática e performativa, que ainda orienta boa parte das instituições de ensino. A escuta ativa, nesse contexto, torna-se um gesto de cuidado e um método de aprendizagem. É a partir dela que construímos pertencimento, vínculos reais e espaços de transformação.

Ao lado disso, recuperamos saberes ancestrais e valores como *Ubuntu* — “eu sou porque nós somos” — e fraternidade, compreendidos como princípios relacionais que reforçam a importância de uma educação sensível à coletividade e à solidariedade. O teatro, como prática estética e relacional, pode ser um potente instrumento para essa sensibilização. Ele nos convoca à escuta do corpo, do silêncio, da cena e do outro. E, ao fazer isso, nos devolve à simplicidade dos encontros — aqueles que realmente nos transformam.

TEATRO E EDUCAÇÃO: O CORPO QUE ESCUTA

O teatro, como linguagem sensível e encarnada, se revela um poderoso instrumento educativo. Mais do que representar, o ato de atuar convida à escuta do outro, do contexto, do corpo e do silêncio. Em sala de aula, a prática teatral não apenas ensina conteúdos: ela ensina a ler o mundo, a sentir os gestos, a interpretar os silêncios. No teatro, escutar é também experimentar.

Diante dos desafios contemporâneos, marcados por fragmentação, excesso de ruído e empobrecimento das relações humanas, torna-se necessário repensar o espaço da escuta como um território de transformação. Propomos uma reflexão sobre a importância de transgredir modelos tradicionais de comunicação e reconstruir a escuta como prática ética e epistemológica.

A ética aqui compreendida refere-se à postura atenta e responsável em relação ao outro e a si mesmo; a epistemologia, por sua vez, convoca uma revisão

crítica das formas de conhecimento e de convivência que sustentam as práticas cotidianas. Ao revisitar os sentidos de Ubuntu e fraternidade, resgatamos valores como interdependência, partilha e vínculo humano — elementos centrais para o fortalecimento de uma escuta ativa e sensível

Trata-se, portanto, de reconhecer a escuta como ato de resistência e presença, capaz de reencantar o convívio social e de recriar espaços de pertencimento, onde o diálogo e a simplicidade das relações primordiais, possam florescer novamente.

Vigotski (1999), em seu estudo sobre psicologia da arte, explica que toda a peculiaridade da estrutura dramática está no fato de que, ao tecido de relações reais e cotidianas, entrelaça-se um elemento irreal que também começamos a interpretar como real, em termos plenamente psicológicos. A tensão entre esses dois elementos, essencialmente incompatíveis, gera uma contradição que precisa, necessariamente, ser resolvida por meio da catarse.

Teatro e Educação, uma dialética interessante, quando pensamos sobre o conceito de dialética. Do grego antigo, “*dialektiké*”, significa a arte do diálogo, com foco na contraposição de ideias. Uma forma de diálogo, tendo como objetivo a busca por conhecimento, através de uma conversa onde temos direções diferentes. Segundo Boal (1975, p.124). “O teatro é um ensaio da revolução. O espectador também deve ser ator; deve agir, transformar e ser transformado”, um caminho para a educação através da leitura que fazemos.

Como uma rua com encruzilhada, é preciso parar e olhar para todas as direções e escolher um caminho, porém há dois caminhos muito bons, então como pensarmos em alinhar estes caminhos? Na educação, podemos pensar na escuta como oportunidade de aprendizado e no teatro oportunidades de auto aprendizado, à medida que experimentamos diferentes papéis, produzidos por nossa sociedade ou mascarados em alegorias excêntricas, trazidas das relações humanas afetivas, desgastadas, utópicas ou simplesmente reais.

Nesse jogo de conversa, nessa transformação libertadora da prática e forma de relacionar a arte e educação, Teatro e Educação se convergem em uma sintonia de escuta. No silêncio do planejamento e olhar do professor, depara-se com esta escuta dilacerante e prazerosa - entre o fazer e o aprender a fazer - com sujeitos singulares e plurais, recheados de contextos ricos de saberes cotidianos. (Boal, 1975)

O diálogo entre teatro e educação constitui uma articulação potente e provocadora. A própria origem da palavra “dialética”, do grego *dialektiké*, remete à arte do diálogo — uma forma de confronto de ideias que visa não à imposição de uma verdade, mas à construção compartilhada do conhecimento. Assim como na educação freiriana, o teatro, especialmente em suas abordagens críticas, propõe uma dinâmica em que diferentes perspectivas se encontram, se chocam e se transformam mutuamente. Ao integrar esses dois campos, abre-se espaço para experiências formativas que não apenas informam, mas formam sujeitos ativos, críticos e sensíveis. O palco, nesse contexto, torna-se um espaço pedagógico de escuta, expressão e reflexão — onde a divergência de ideias é não só esperada, mas desejada como parte do processo de aprendizagem (Boal, 1975).

A escola deve ser um palco (no sentido simbólico), um espaço seguro para sentir e pensar, onde os alunos exploram ideias, dilemas, sentimentos e escolhas. Isso prepara para a vida, e não só para provas. Criar esse espaço de segurança psicológica é formar sujeitos mais íntegros, conscientes e críticos.

E no ato da cena, como se dá essa convergência de histórias, suspiros sonoros, imagens e movimentos, que dão vida a personagens complexos e marcantes? São figuras carregadas de jogos e nuances, projetadas nesse espaço cênico que se torna um campo de olhares, escuta, inter-relações e subjetivações. Essa experiência remete à noção de corporeidade explorada por Maurice Merleau-Ponty (1945), que enfatiza o corpo como o centro da percepção e da vivência no mundo, articulando a dimensão sensorial e a subjetividade. No teatro, assim como na educação, o corpo “fala” e expressa sentidos que transcendem a linguagem verbal.

Na prática pedagógica, essa corporeidade se manifesta no contato, na conversa, no olhar e na presença do outro, dimensões ressaltadas por Paulo Freire (1987). A educação deve ser um ato de diálogo e reconhecimento mútuo, onde a comunicação vai além das palavras, incluindo gestos e expressões. Ainda nesse sentido, Augusto Boal (1975) destaca o corpo como instrumento fundamental no processo de aprendizado teatral e social, afirmando que o teatro é uma linguagem do corpo e da ação, capaz de transformar sujeitos e contextos.

O corpo em cena e na sala de aula revela-se um caminho potente para desenvolver presença, sensibilidade e a construção contínua da subjetividade no processo de aprendizagem.

Essa dinâmica apresenta um aspecto forte que pode fazer diferença: a emoção. Nosso cérebro tende a guardar aquilo que nos toca emocionalmente. De acordo com Silva, Santos e Santos (2024), uma das principais contribuições da neurociência para o campo da aprendizagem é justamente o reconhecimento das emoções, como componentes fundamentais nos processos de memória. Isso porque as emoções estão profundamente ligadas à consolidação das experiências que se tornam lembranças e conseqüentemente uma aprendizagem significativa. Quando o conteúdo provoca impacto emocional, ele é mais facilmente absorvido e lembrado.

Quando compreendida como uma atitude pedagógica, transcende a audição literal, é uma escuta sensível ao corpo, silêncio, gestos, ao que é falado e calado. Reconhece o corpo como um espaço de memória, linguagem e expressão. Uma presença, trazendo um espaço onde aprender não é apenas a compreender com a mente, mas sentir com o corpo.

O teatro na educação oferece um espaço privilegiado para a escuta ativa e desenvolvimento da corporeidade. No jogo teatral, o corpo, no exercício da cena, na criação teatral convida a se escutar, a perceber seus limites, tensões, emoções, respirações, o corpo pulsa e isso amplia sua forma de estar no mundo. Ao escutar o outro, gestos, fala, silêncio, exigindo empatia, o corpo está em estado de prontidão para o encontro.

Retornamos ao conceito de encontro, palavra que permeia e dá sentido à escuta. O teatro, como linguagem da escuta, oferece ao sujeito um espaço para expressar suas narrativas, dores, ancestralidades e realidades. Nesse sentido, podemos dialogar com Paulo Freire, que embora não trate diretamente do teatro, reconhece em sua pedagogia da escuta política o corpo como portador de saberes, marcas e potenciais de transformação (Freire, 1987).

No percurso que traçamos, torna-se essencial reconfigurar nossa interpretação e refletir sobre a necessidade da “DesTecnologização” — um convite para desacelerar e valorizar o humano nas relações educativas. Ao pensar no diálogo entre teatro e educação, percebemos que essa trajetória é, de fato, uma “montanha-russa”: repleta

de incertezas, mas também cheia de possibilidades e com a intensidade de um verdadeiro furacão, provocando questionamentos e movimentos profundos.

O sujeito se constitui na troca e no jogo com o eu e o mundo, por isso é fundamental refletir sobre o teatro, especialmente na educação, como uma experiência relacional e poética. Dramatizar é dialogar com o outro e sendo um processo dialógico, não se reduz a uma técnica ou produto cênico. Quem dramatiza entra em contato com outras subjetividades e nesse encontro, transforma-se, transitando entre o real e o que projeta. Assim, dialogamos entre o real e o simbólico. O palco, torna-se não apenas um espaço de expressão, mas um processo contínuo de elaboração.

Nesse fluxo de subjetividade, dramatizar passa a ser um espaço de construção e desconstrução de identidades. Para Augusto Boal, o teatro é uma forma de “ver-se vendo o mundo”, um ensaio para a vida (BOAL, 1975). Pensando em educação, esse se revela um espaço privilegiado para o diálogo, onde a dramatização aproxima o conteúdo da experiência do aluno, estimula a empatia, a escuta, a linguagem e a expressão e oportuniza a formação de sujeitos críticos e criativos.

Dessa forma, ao entrelaçar teatro e educação, vislumbramos uma prática pedagógica que não apenas transmite saberes, mas os vivencia de forma encarnada, afetiva e dialógica. O palco — simbólico ou literal — torna-se lugar de encontros profundos, onde escutar é reconhecer o outro como legítimo portador de sentidos e experiências. O corpo, em sua inteireza sensível, comunica, aprende e transforma.

Nesse entrelaçamento, a escuta deixa de ser apenas um recurso metodológico para se tornar fundamento ético, político e estético do ato educativo. Em um tempo em que a escuta parece se diluir em ruídos e desconexões, resgatar seu sentido profundo por meio do teatro é também um ato de resistência e de esperança. É nesse jogo de presença, afeto e criação que se forma uma pedagogia viva, capaz de tocar, mover e transformar sujeitos, em cena e na vida.

A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE CRIAÇÃO E ESCUTA

Como transformar a sala de aula em um espaço genuíno de diálogo e escuta? Em meio à rotina diária e aos dias marcados pela tecnologia exacerbada, como nos aproximamos verdadeiramente do aluno e o escutamos de forma viva? Essa distância, tanto geracional quanto gestacional, torna o processo de compreensão do outro árduo, muitas vezes deixando-nos em uma incógnita constante. Seguimos imersos numa escuta que é viva, ativa e infinitamente desafiadora.

Nessa trajetória pedagógica, essa busca por vezes torna-se uma crise existencial: o tempo parece insuficiente diante das inúmeras possibilidades de estratégias para tornar o ensino criativo, rico e significativo. Contudo, ao incorporar o teatro à prática, trazendo o conteúdo de forma leve e livre, descobrimos o que podemos chamar de “cereja do bolo”. Por meio das dramatizações, desse processo dialógico e vivo, é notável como o ambiente da sala se transforma, e aprender torna-se uma arte prazerosa de praticar (BOAL, 1979).

Em sua memória afetiva, o ato de escutar muitas vezes parece simples, colocar-se no lugar do outro, perceber o aluno, esse ser humano em desenvolvimento, singular, complexo e feroz em sua individualidade. Não é fácil sensibilizar-se pelo outro, mas quando isso acontece, é profundamente emocionante. Mediar o processo

de aprendizagem por meio do teatro é uma prática espontânea e sociológica, uma escuta da nossa sociedade em constante transformação (Freire, 1987).

Nessa trajetória prática, os melhores resultados surgiram a partir da introdução de pequenos jogos para aquecer a turma sobre o assunto, estimular reflexão e trocas por meio de rodas de conversa, levantamento de experiências a partir de jogos dramáticos, relacionando o conteúdo de forma lúdica e viva, por meio de dramatizações espontâneas do professor, conforme o diálogo inicial. A prática tem que ser flexível e audível, o som, o olhar, a troca, tudo faz parte desse jogo desse processo de aprendizagem.

Criar um ambiente leve, permeado por pitadas de humor, torna-se fundamental para tornar o espaço educativo mais acolhedor e receptivo, inclusive para aqueles que se mostram mais céticos. Relacionar-se é, afinal, lidar com uma complexa rede de nuances subjetivas, muitas vezes difíceis de decifrar. Integrando o teatro à prática profissional, é possível perceber resultados surpreendentes: vínculos profundos se estabelecem, despertando interesse genuíno pelo conteúdo.

Esse processo ocorre sem pressões ou ansiedades, mas sim através da vivência, da percepção dos diferentes perfis de aprendizagem. Essa prática reflete uma aprendizagem verdadeiramente significativa, conceito que remete à ideia de algo “expressivo” — termo derivado do latim *significativus* — e que reforça a importância da expressão, da comunicação e da escuta atenta na construção do conhecimento (Moran, 2007). É justamente essa expressão, a comunicação, a escuta e a leitura atenta do outro e do mundo, que deve estar no centro de nossas práticas educativas.

Diariamente reconstruímos ruídos e refletimos sobre a escuta nas relações nessa atualidade, que muitas vezes parece um universo paralelo. Como é cada vez mais difícil a arte de se relacionar. As pessoas te ouvem, mas não te ouvem, elas passam por você como se o outro não tivesse nenhuma experiência a contribuir, querem construir, mas não permitem que possamos construir juntos, por que isso seria se desconstruir e nem todos estão nesse momento de desconstrução.

Na busca por práticas pedagógicas significativas, o teatro se apresenta como uma porta de entrada para a escuta do aluno em sua totalidade. Durante as atividades com dramatizações, notou-se que os alunos se mostraram mais presentes, conectados consigo e com os outros. A ludicidade tornou-se uma ponte para o aprendizado e a escuta passou a ser sentida não apenas pelos ouvidos, mas pelo corpo todo. É nessa vibração conjunta que o conhecimento se torna vivo.

A fusão do teatro no campo da educação apresenta uma vibrante tapeçaria histórica, que remonta ao início do século XX, quando pioneiros como Jacob Moreno se aventuraram no reino da expressão espontânea e imaginativa, como catalisador da transformação social e da evolução pessoal.

O trabalho pioneiro de Moreno em psicodrama e sociodrama estabeleceu uma estrutura sólida para o que evoluiria para um método pedagógico, especialmente no domínio da formação de professores. Criou o psicodrama como uma abordagem terapêutica, projetada para ajudar indivíduos e grupos a enfrentar desafios pessoais e sociais, por meio de técnicas espontâneas, orientadas pela ação (Eckloff, 2006). Esse método inovador mudou a ênfase da absorção passiva para o engajamento dinâmico, posicionando-o como um precursor das pedagogias modernas repletas de drama.

As estruturas teóricas que sustentam o teatro de Moreno se harmonizam estreitamente com as filosofias educacionais contemporâneas que priorizam a aprendizagem experiencial e o construtivismo social. Por meio da participação

ativa em jogos dramáticos, os participantes podem mergulhar em dinâmicas sociais complexas, cultivar empatia e obter insights sobre pontos de vista dos outros.

Escutar, mais do que um ato pedagógico, é um modo de estar no mundo. Em um cotidiano marcado pela pressa, a escuta se torna um gesto de resistência. Ela nos conecta, nos humaniza, nos permite acolher o outro em sua diferença. Escutar é deixar-se afetar. É permitir-se ser transformado pela presença do outro. Que possamos cultivar na educação e na vida, espaços para a escuta verdadeira. O teatro nos ensina que a escuta vai além da técnica: ela é presença, afeto, entrega.

Portanto, escutar com o corpo inteiro, como ensina o teatro, é mais do que uma estratégia pedagógica: é um convite à presença real, ao vínculo genuíno, ao encontro que transforma. Em tempos de relações fragilizadas, fazer da sala de aula um espaço vivo, de expressão e escuta, é um gesto revolucionário. É nesse território sensível e potente, onde o afeto encontra o conhecimento, que se cultivam aprendizagens verdadeiramente significativas. Que possamos, como educadores, seguir atentos aos silêncios e às entrelinhas, abertos ao imprevisto e ao inesperado, porque é ali, no entre, que mora a potência do ensinar, do aprender com sentido, com arte e humanidade.

CONCLUSÃO

Em síntese, recuperar a arte de ouvir é o mesmo que despertar nossa humanidade coletiva. Ao unir técnicas teatrais e participação engajada junto com as virtudes da empatia e da atenção plena, apresentamos aos educadores e estudantes um roteiro tangível para revolucionar a atmosfera das escolas. Essas abordagens não apenas enriquecem as interações na sala de aula, mas também restauram o direito inerente da comunidade de abraçar a diversidade, ao mesmo tempo em que celebram nossas identidades únicas.

Promover a escuta ativa, inspirando-se em filosofias como Ubuntu, é construir pontes entre divisões, cultivar confiança e criar ambientes em que cada voz tenha o direito de ressoar. Em última análise, vamos perceber os outros não como desafios a serem resolvidos, mas como parceiros na formação de um cenário educacional mais compassivo, ético e transformador, em um espaço em que todos são bem-vindos a se expressar, a serem reconhecidos e, o mais importante, a aprender coletivamente.

Ao longo deste percurso, entrelaçamos experiências, reflexões e práticas que revelam a potência transformadora do encontro entre teatro, escuta e educação. O que se delineia, ao final, é uma pedagogia que se ancora na presença e no afeto — uma prática viva, dialógica e sensível, onde o aprender e o ensinar se tornam atos de cuidado mútuo.

Escutar, nesse contexto, deixa de ser uma mera habilidade técnica e se configura como um gesto ético, um posicionamento político diante do mundo e do outro. Trata-se de uma escuta que acolhe, que se afeta e se deixa transformar, que reconhece no corpo, no silêncio e na emoção dimensões legítimas de conhecimento. Assim, educar passa a ser mais do que transmitir conteúdos: é criar condições para que os sujeitos se expressem, se reconheçam e se construam em comunidade.

O teatro, por sua vez, oferece o território ideal para essa prática educativa: uma linguagem que exige presença, que pulsa no corpo e convida ao jogo. Ele ensina a escutar com o corpo inteiro, a interpretar nuances, a conviver com o conflito, a sentir

antes de julgar. Ao integrá-lo à educação, não buscamos espetáculo, mas vivência; não performance, mas experiência compartilhada.

Diante de um mundo que clama por reconexão e escuta, reaproximar o teatro da escola é reacender a chama do sensível, do poético e do humano no cotidiano educativo. E, nesse gesto, redescobrimos o encanto não só a sala de aula, mas também os sujeitos que nela habitam — educadores e educandos que, juntos, aprendem a escutar e a se transformar.

Que essa escuta ativa, corpórea e afetiva continue a nos guiar, como farol nas travessias pedagógicas, revelando caminhos possíveis para uma educação mais humana, mais íntegra e verdadeiramente significativa.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- CAVALCANTE, Kellison Lima. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. *Revista Semiárido De Visu*, v. 8, n. 2, 2021.
- CHARLOT, Bernard. Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina; revisão técnica do autor. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- DUNKER, C. Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- Eckloff, M. (2006). Using sociodrama to improve communication and understanding. *ETC: A Review of General semantics*, 63(3), 259-269.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Obra original publicada em 1945).
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papirus, 2007.
- SILVA, M. A. E.; SANTOS, C. L. A. dos; SANTOS, A. de S. A neurociência e a educação: abordagem sobre memória e emoções no processo de aprendizagem. *Educação*, v. 49, n. 1, p. e49/1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644472088>. Acesso em: 3 maio 2025.
- SCHARMER, C. Otto. *Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro emergente*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.
- STRINDBERG, August. *A mais forte*. Tradução de Márcio Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Coleção Os Imortais da Literatura Universal).
- TUTU, Desmond. *No Future Without Forgiveness*. New York: Image, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WILBER, Ken. *A visão integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais*. São Paulo: Cultrix, 2008.

TEATRO COMO INSURREIÇÃO: ESCUTAS, AFETOS E RECONFIGURAÇÃO DO CORPO

Marina de Nóbile da Silveira

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC SP), Marília - SP, Brasil
Palavras-chave: Técnico em Teatro; Senac São Paulo; Corpo sem Órgãos; Necropolítica; Resistência Visceral.

INTRODUÇÃO

Dou início a esse relato, em primeira pessoa, para compartilhar experiências vividas em sala de aula, no curso Técnico em Teatro, oferecido na cidade de Ourinhos (SP). Por meio disso, busco dialogar com a prática docente com uma pesquisa pessoal no campo da interpretação contemporânea, que atravessa a arte e a filosofia. Nos últimos anos, me dediquei a estudar a relação entre arte e vida, entendendo o teatro como lugar de reinvenção do corpo, e para isso, me amparo no conceito de “corpo sem órgãos” do artista francês Antonin Artaud (1896-1948), um dos reformadores da cena teatral do século XX.

Por essa perspectiva, busco dialogar com a metodologia de ensino “Jeito Senac de Educar”, como um caminho já experimentado, que se mostrou facilitador do desenvolvimento humano ao propor uma abordagem técnica humanizada. Para ilustrar essa relação, compartilho dois relatos de estudantes que vivenciaram a unidade curricular “4 - Utilizar a Expressividade do Corpo em Cena”. Essa disciplina, ao articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, busca promover uma formação integral de estudantes, configurando-se como um terreno fértil para reflexão e aprendizado. O contato com essa metodologia me proporcionou um suporte essencial na construção de um percurso que valoriza investigações psicofísicas, técnicas, individuais e coletivas, com vistas à criação artística.

A valorização das investigações psicofísicas nos estudos da atuação — ou seja, a exploração de atividades de autoconhecimento e escuta do corpo como caminhos para a criação teatral — ressoa com uma inquietação que me acompanha há tempos: de que maneira o teatro pode se tornar uma estratégia de resistência às violências historicamente impostas sobre nossos corpos? Nesse sentido, o autocuidado, entendido não como um gesto individualista, mas como prática de atenção, escuta e presença coletiva, pode abrir brechas de resistência, especialmente para corpos marcados por invisibilização, sobrecargas e silenciamentos. Penso que cuidar-se, nesse contexto, é também afirmar a própria existência como potência criativa.

Artaud acreditava que um(a) artista é como um(a) curandeiro(a) de sociedades, e, nessa missão político-poética, tenho buscado lutar contra a morte – ou melhor, contra as mortificações cotidianas que nos atravessam. Para mim, o teatro tem se consolidado como um espaço de enfrentamento à necropolítica. Foi a partir dessa percepção que realizei um mergulho na obra do filósofo contemporâneo Achille Mbembe (1957), que identifica nosso tempo como necropolítico e propõe uma “resistência visceral” como forma bálsamo. Unir essa ideia às possibilidades criativas do “corpo sem órgãos” tornou-se, então, um caminho instigante para aprofundar essa investigação.

Essas reflexões, sobre as mortificações diárias, também se manifestam nos debates realizados em sala de aula, como uma demanda dos(as) próprios(as) estudantes. Nos

últimos anos, assuntos recorrentes com as turmas diz respeito ao enfrentamento de uma sucessão de desafios, que marcam profundamente suas trajetórias: a pandemia de COVID-19, guerras mundiais, a polarização política — o que instaura também uma guerra interna —, a desinformação, o ritmo de vida acelerado pela lógica capitalista, estímulos prejudiciais à saúde mental, o impacto das desigualdades e, na base de tudo isso, uma crise climática severa, frequentemente negligenciada tanto por políticas locais quanto por decisões globais.

É como diz o filme, “São tempos difíceis para os sonhadores²⁹”. Mas aí, eu pergunto de volta: e quando foi? Em que momento foi seguro sonhar, em ser, o que se deseja ser? A corrente espinosiana ecoa sempre neste sentido, evocando “o que pode um corpo³⁰?” e, talvez, eu tenha me interessado em formular para além um pouco: o que pode um corpo que, mesmo atravessado pela violência, insiste em recriar a si como gesto de liberdade?

Enquanto educadora, senti o desafio de navegar por assuntos tão delicados, uma vez que, percebo como tendência da atualidade o estreitar dos caminhos entre: mediar o desenvolvimento profissional e acompanhar processos terapêuticos, o que, no segundo caso, não nos cabe. Neste sentido, senti que o amparo veio da perspectiva da escola SENAC em integrar as “marcas formativas” como uma espinha dorsal que perpassa todos os trabalhos, sendo elas: domínio técnico-científico, atitude empreendedora, visão crítica, atitude sustentável e atitude colaborativa. Assim, creio que a especificidade do nosso trabalho, enquanto docente, é proporcionar um espaço de reflexão sobre esses atravessamentos, organizar discursos embasados e viabilizar ações de transformação.

Assim, tendo em vista as experiências vividas na docência no curso Técnico em Teatro oferecido pelo Senac Ourinhos (SP), convido duas alunas, que aqui irei me referir apenas pela indicação - estudante 1 e estudante 2 - a compartilharem suas percepções sobre as aulas em seus próprios corpos, refletindo sobre como suas criações se articulam com a competência da Unidade Curricular 4 - Utilizar a expressividade do corpo em cena. Observar esses processos – e tantos outros que tenho a honra de testemunhar – me faz traçar um caminho de esperança.

Com isso, busco reafirmar o teatro como um espaço de reconfiguração de si, uma estratégia de retomada da vida que pode abranger tanto a dimensão individual quanto a coletiva.

Em um cotidiano de mortificação, busco ressoar questões: como ativar corpos cansados ou distraídos para o momento presente? Como estabelecer um diálogo entre mundos diversos? O que cada pessoa tem a dizer? Como inspirar ações que encarnem a “resistência visceral”, inspirada no conceito de Achille Mbembe?

Enfim... tentar responder a uma pergunta é sempre um ponto de partida para muitas outras.

CAMINHOS DE RETOMADAS DE SI: DO CORPO SEM ÓRGÃOS À RESISTÊNCIA VISCERAL

Antonin Artaud (1896-1948), artista nascido em Marselha, França, dedicou grande parte de sua trajetória ao desenvolvimento do Teatro da Crueldade, uma proposta que

29 Fala extraída do filme “O fabuloso destino de Amélie Poulain” do diretor Jean-Pierre Jeunet, lançado em 2002.

30 A frase “O que pode um corpo?” é uma formulação derivada da obra de Baruch Spinoza, especialmente de sua obra *Ética* (1677).

buscava revelar as forças primordiais da existência. Para Artaud, “não somos livres. E o céu ainda pode desabar sobre nossas cabeças. E o teatro é feito para, antes de mais nada, mostrar-nos isso” (ARTAUD, 2006, p. 89). Dessa forma, a crueldade não é vista como uma representação da violência puramente, mas como uma essência da própria vida – algo que se manifesta de maneira incontestável quando observamos a natureza.

Um dos aspectos mais marcantes da biografia de Antonin Artaud foi sua sucessiva internação em instituições psiquiátricas entre 1937 e 1946. Durante esse período, sua experiência institucionalizada coincidiu com o surgimento dos tratamentos de choque e com a precarização dos hospitais psiquiátricos, agravada pelos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial. Esse cenário impactou diretamente a rotina e as condições básicas dos internos, afetando alimentação, higiene e até mesmo o funcionamento das próprias instituições. Artaud passou por diversos asilos, entre eles *Sotteville-lès-Rouen*, *Sainte-Anne*, *Ville-Évrard*, *Chézal-Benoit* e *Rodez*.

Ao analisar o contexto à luz de sua produção artística, torna-se evidente que a loucura, no caso de Artaud, está profundamente entrelaçada às questões sociais e políticas de sua época. Como destaca Florence de Merèdieu, autora de sua biografia:

A questão da loucura interroga, em profundidade, as estruturas sociais, as instituições e os próprios fundamentos de nossa civilização. É, aliás, por isso que ela incomoda tão profundamente e é também por isso que ‘o caso de Artaud’ permanece ainda hoje tão sensível. (Mèredieu, 2011, p. 626)

No desenvolvimento do Teatro da Crueldade, sempre me chamou a atenção a centralidade do **organismo**, que atravessa sua obra como um tema recorrente. À medida que vida e criação se entrelaçam, percebo uma mudança na forma como Artaud encara os órgãos: se, inicialmente, eles remetiam a uma trajetória de cura – no sentido do ator como um “atleta do afeto” –, mais tarde passam a ser vistos como entidades desajustadas, corrompidas em sua composição, contaminadas. O sentimento de inadequação de Artaud eu seu próprio corpo, foi gerando também, um caminho de auto reconfiguração, expressando os efeitos da crueldade vivida.

Ao longo de suas internações, Artaud foi forçado a voltar sua expressão artística para si mesmo, explorando seus próprios estados físicos, psíquicos, metafísicos e psicológicos. Isso me leva a pensar em como seu corpo se tornou, simultaneamente, um canal de pulsão e privação de sua potência criativa. Diante desse paradoxo, sua arte emergiu de diferentes formas: pelo canto, pela dança, pela escrita e pelos desenhos. Parece que, mesmo na reclusão, ele encontrou brechas para existir artisticamente, transformando sua própria condição em matéria de criação.

Após vivenciar diversos episódios de perda e retomada de si, decorrentes dos choques elétricos, o artista iniciou um processo de registros em vários cadernos escolares, que ficaram conhecidos como Cadernos de Rodez. Esses cadernos, que somam mais de 400 unidades, abrangem diferentes fases de sua experiência, refletindo tanto sua vivência interna, quanto seus questionamentos sobre o corpo e a arte. Na fase final de sua vida, a temática dos órgãos é retomada na transmissão radiofônica **Para acabar com o juízo de deus**³¹, agora sob a perspectiva de um corpo massacrado, marcado pelos traumas e pela brutalidade dos tratamentos.

Porque prendam-me se quiserem,
mas não há nada mais inútil que um órgão.

31 No título, a grafia *deus* com “d” minúsculo é intencional, sinalizando uma crítica à autoridade divina — tensão presente em diferentes fases da relação de Artaud com Deus durante sua internação psiquiátrica.

Quando terão feito para o homem um **corpo sem órgãos**³²,
Terão então liberado o homem de todos os seus automatismos e o terão
devolvido à sua verdadeira liberdade
Então voltarão a ensiná-lo a dançar ao avesso
como no delírio dos bailes populares e esse avesso será seu verdadeiro
conforme. (Artaud, 2020, p.66)

Ao discutir os “automatismos” do corpo como um impedimento à “verdadeira liberdade”, podemos facilmente reconhecer seus sintomas em nossa realidade contemporânea: o esgotamento físico e emocional aliado à uma crescente individualização digital, por exemplo. Nestes contextos, o corpo, muitas vezes negligenciado, perde sua capacidade de expressão, o que dificulta a fluidez e renovação dos sentimentos e tensões.

No teatro, diante dessa mesma necessidade de reconexão com o corpo, iniciamos nossa rotina de trabalho com práticas como meditação, alongamentos, jogos, ritmos, canções e sonorizações. Essas atividades, realizadas como um pré-requisito para um trabalho, nos ajudam a estabelecer um estado de presença e atenção, essenciais para perceber a nós mesmos e aos outros no processo criativo, criando as condições ideais para o jogo artístico.

Porém, se permitir experienciar estes processos demanda uma abertura muito grande, uma vez que não somos estimulados(as) a fazer movimentos diversos em nosso dia a dia. Muitas vezes, ouço relatos de que os(as) estudantes sentem uma inadequação em seus corpos, por diversos motivos, o que lhes geram bloqueios físicos e mentais, afetando o criativo. Isso nos leva à necessidade de fazer uma leitura da atualidade a partir das percepções extraídas do convívio humano.

Venho me debruçando sobre as políticas de morte que vem dizimando desejos, descansos e, ceifando vidas. Achille Mbembe (1957), filósofo nascido em Camarões, tem sido uma grande voz de percepção na realidade, seguindo a linha dos estudos pós-coloniais e disseminando a importância da difusão da forma de pensar-viver África para o mundo. Em sua obra, venho derivando por livros como *Necropolítica* (2018), *Políticas da Inimizade* (2021), *Brutalismo* (2021), chegando em uma entrevista publicada em 2019, denominada “Poder Brutal, Resistência Visceral”.

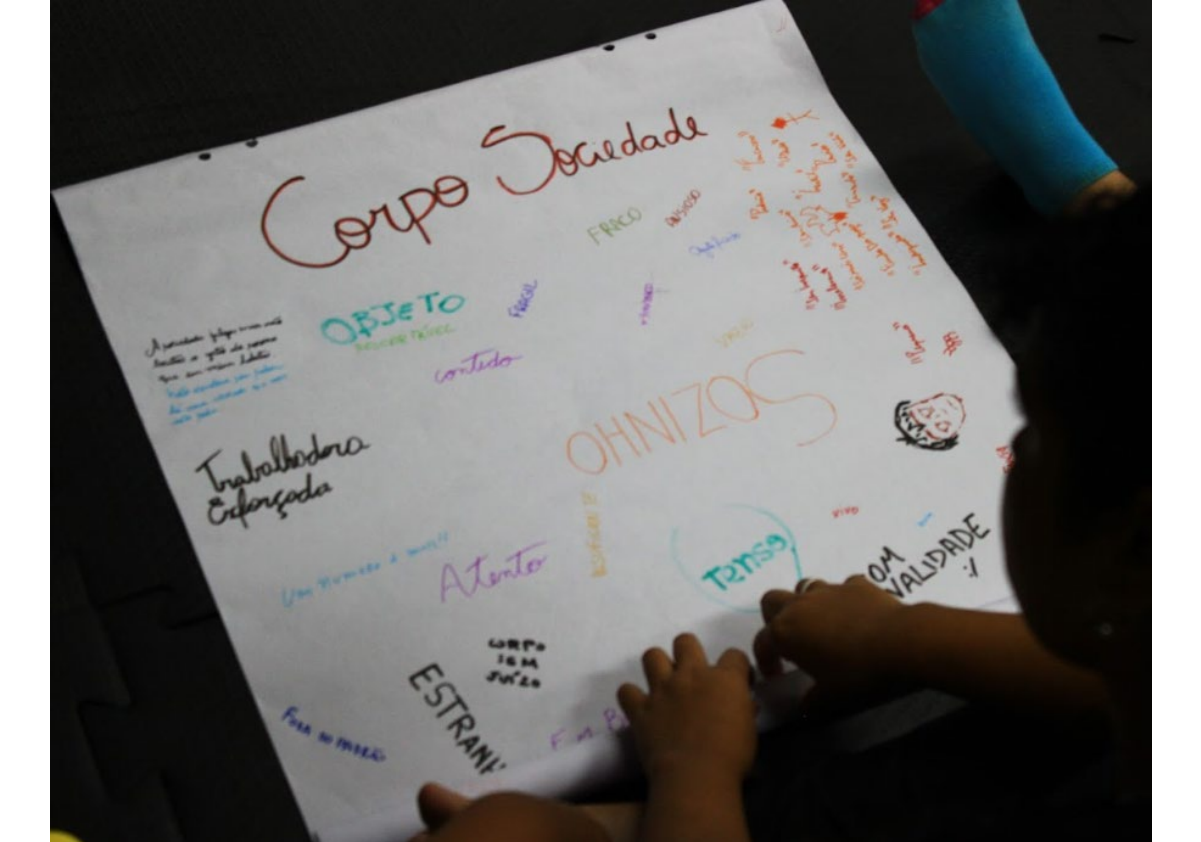
Para traçar um breve panorama, vamos partir do conceito de *Necropolítica*, onde, questionado sobre sua atuação, Mbembe conecta a economia como modo de gestão da vida, disseminando suas estratégias de submissão dos corpos:

Além disso, propus a noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”. (Mbembe, 2018, p.71)

No que tange às estratégias contemporâneas de mortificação, as obras do autor oferecem uma reflexão profunda, refletida também no cotidiano social. Ele aborda o conceito de “políticas de inimizade”, que dividem a sociedade em grupos, tratando o “outro” como inimigo e gerando uma prática de zoneamento. Também, o “brutalismo” que é manifesto de diversas maneiras, desde a arquitetura que molda nossa experiência urbana até a brutalização do sistema nervoso. É neste contexto que encontro a conexão entre teatro, educação e filosofia, reconhecendo-os como estratégias de resistência.

32 Grifo meu.

Figura 1 - Atividade reflexiva em sala de aula



Assim percebo que, dialogar com essas percepções de modo individual já se mostram potente, mas quando compartilhamos com o coletivo, desenvolvemos diversas habilidades, atitudes e valores do plano de oferta do curso, entre elas: “Explorar potencialidades e limitações/ Reconhecer o corpo como instrumento de trabalho/ Empatia no trato com as pessoas/ Respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias”. Sendo assim, pela minha experiência, este caminho se mostra fértil para criações mais profundas e conectadas com as pautas da atualidade, onde, buscar

o corpo em um lugar de conforto e potência para uma exibição artística é o que idealizamos. Um chamado que nos convida a pensar: sim, somos suficientes e temos algo a dizer!

Entendo esse caminhar como uma possibilidade de insurreição, conectada ao que absorvi da teoria de Mbembe, que evoca as lutas da visceralidade e nos ensina sobre o estado de “devir negro do mundo”, um caminho potente que muito nos ensina. Ao explicar o surgimento da ideia de lutas da visceralidade, o autor expõe:

Há um surgimento de pequenas insurreições. Essas microinsurreições ganham forma visceral como resposta à brutalização do sistema nervoso típica do capitalismo contemporâneo. Uma das formas de violência do capitalismo contemporâneo consiste em brutalizar o sistema nervoso. Como resposta, emergem novas formas de resistência ligadas à reabilitação dos afetos, emoções, paixões, que convergem nisso tudo que eu chamo de “políticas da visceralidade”. (Mbembe, 2019, p.18)

Dessa maneira, ao entrelaçar as proposições de Artaud e Mbembe, compreendo que práticas teatrais que partem do corpo e do afeto podem se configurar como verdadeiros gestos de resistência frente às violências normalizadas do presente. Reabilitar os sentidos, escutar os impulsos e permitir a expressão das emoções tornam-se formas de insurgência diante das forças que tentam nos silenciar. Cultivar esse espaço no processo formativo não apenas alimenta o fazer artístico, como também nos reconecta com o que há de mais vital em nossa existência.

ENTRE ATRIZES: O CORPO EM PROCESSO CRIATIVO

Para colaborar com essa perspectiva convido duas estudantes, de turmas diferentes, para compartilhar suas reflexões acerca da aplicação das práticas em seu desenvolvimento como artistas. O formulário aplicado solicitou autorização das alunas para partilhar seus relatos, bem como, elementos do processo criativo objetivando dar visibilidade ao impacto da prática da expressão corporal, na educação e no desenvolvimento de cada participante, reconhecendo a importância da escuta no processo de transformação educacional.

Estudante 1, 22 anos, frequentou o curso Técnico em Teatro em 2023. Já a estudante 2, com 23 anos, realizou o estudo nesta mesma unidade curricular no ano seguinte, 2024. Ao serem questionadas a respeito de vivências corporais/artísticas anteriores às aulas, a estudante 2 relata que: “[...]antes, via meu corpo como algo a ser escondido ou corrigido ‘pra’ se encaixar em certos padrões”.

Percebo que a mesma questão, a da violência exercida em prol da padronização dos corpos, também foi um aspecto debatido pela estudante 1 que identifica uma pressão estética não só no cotidiano, mas também na profissão, onde existe uma cobrança por um “corpo ideal para o palco”, gerando o sentimento de inadequação. A estudante diz:

A minha vivência com o meu corpo, tanto no contexto da sociedade quanto na esfera mais íntima e essencial, sempre foi marcada por desafios e autocríticas, como alguém que não se encaixa nos padrões de beleza convencionais, muitas vezes senti que meu corpo era visto como uma limitação, do que como uma possibilidade de expressão, evitava explorar minhas capacidades físicas, com medo de ser julgada ou não conseguir corresponder às expectativas de um “corpo ideal” para o palco.” (2025)

Observo então que, em nossa sociedade, somos constantemente bombardeados(as) por expectativas sobre nós mesmos(as): estilos de vida, cobrança de produção

e consumo de conteúdos cada vez mais aleatórios... e onde fica o espaço para a autopercepção? Onde, de fato, percebemos nossa respiração e abrimos espaços no corpo, para que nossa energia flua? É preciso conhecer os sentimentos para ser uma boa pessoa atuante e, o corpo sem órgãos ao recolocar o palco como própria carne, faz com que precisemos parar um pouco para nos reconhecer. Se fazer presente, para estar em um eterno exercício de conhecer algo novo, sair da zona de conforto, se defrontar com questões pessoais que estavam ocultas, buscar compreender, transformar e criar. Isso é o processo criativo.

Existe uma crueldade em nossos corpos que precisam ser constantemente revisitadas e ouvidas, ou melhor, expressadas, para que não sejamos mortos(as) pelo excesso dessa realidade necropolítica na qual nos deparamos todas as manhãs. Ao longo do trabalho, as estudantes relatam sentir efeitos do processo de desenvolvimento expressivo, conforme relata a estudante 1:

Porém, à medida que fui me aprofundando na prática da expressão corporal e me permitindo, percebi que minha relação com o meu corpo e com a cena começou a se transformar. O foco não estava mais em como eu me via, mas no que o meu corpo poderia transmitir e como ele poderia se comunicar. [...]Pessoalmente, essa unidade me ajudou a superar barreiras internas. Passei a me perceber de forma mais positiva e aceitei as particularidades do meu corpo, entendendo que ele é uma parte essencial da minha identidade artística. A prática constante de usar meu corpo como meio de expressão também me trouxe uma sensação de empoderamento e autoconhecimento, contribuindo para o meu crescimento tanto como artista quanto como pessoa. (2025)

Logo, se para Mbembe a reabilitação dos afetos é um caminho para a “desbrutalizar” o corpo, perguntei às estudantes se elas consideravam que a prática teatral teria tido esse efeito e se poderiam compartilhar reflexões/experiências. Fiquei feliz em receber as devolutivas pois, as estudantes se mostram mais amparadas e seguras de que seus corpos são veículos poderosos de comunicação, interna e artisticamente. Segundo a estudante 2:

Hoje, percebo que o teatro tem sido uma ferramenta essencial para desbrutalizar meu corpo e ajudar a me conectar com ele de uma maneira mais livre e autêntica. O processo de trabalhar a expressividade corporal me fez enxergar o corpo como algo que pode ser poderoso, criativo e, acima de tudo, único. (2025)

Em sua cena final, a estudante 2 passou por um processo criativo de composição coreográfica iniciada em uma luta de bastões que, pouco a pouco ia se descaracterizando enquanto “luta” e ganhando outras camadas de significação. Ao lado de uma colega de classe, atuou em uma cena que abordava sobre as marcas que as pessoas deixam umas nas outras. Para isso, coloriram as mãos de azul, rosa e verde, trazendo para a cena o debate entre os rótulos contidos nos gêneros através de uma história de amor de duas pessoas LGBTQIAPN+, tendo de pano de fundo, a música “Zero” da cantora Liniker.

A partir dos relatos e reflexões apresentadas, busco evidenciar o potencial do teatro como campo de resistência, cuidado e criação. Ao reconhecer o corpo como território de múltiplas camadas — sociais, políticas, emocionais e espirituais —, é possível ativar processos de cura e reinvenção que rompem com lógicas normativas e opressoras. A prática teatral, especialmente quando ancorada em abordagens artístico-filosóficas, abre espaço para que cada indivíduo encontre, em si, caminhos de liberdade e expressão autêntica, desafiando os automatismos e resgatando sua potência criadora.

Neste sentido, acredito que a sala de aula deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento técnico e se torna um lugar de partilha, escuta e transformação. Espero que o diálogo entre filosofia, arte e educação explorado aqui, tenha servido para inspirar investigações de práticas -sem- órgãos e viscerais- como estratégias de resistência às forças que desumanizam e silenciam. Pois, acredito que ao convocar o corpo como meio de expressão e metamorfose, o teatro reafirma seu lugar como um gesto político e vital, capaz de instaurar micro insurreições que apontam para novas possibilidades de existência. Que essas vivências sigam nos lembrando que criar também é resistir — e que resistir, muitas vezes, começa pelo simples (e poderoso) ato de escutar: a si e aos outros(as).

REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. **Para acabar com o juízo de Deus:** e outros escritos. Tradução de Olivier Dravet Xavier. Belo Horizonte: Moinhos, 2020.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo.** Tradução de Teixeira Coelho; revisão de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DIAS, Luciana da Costa. **Do corpo-sem-órgãos à performance como paradigma: interseções entre performance & filosofia.** *Anais ABRACE*, Campinas, v. 19, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4016>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, versão 2009
- LAGE, André S. **Os cadernos de Antonin Artaud.** *Sala Preta*, São Paulo, v. 9, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57414>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- MBEMBE, Achille. **Brutalismo.** Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2021.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MBEMBE, Achille. **Poder brutal, resistência visceral.** Tradução de Damian Kraus. (Série Pandemia). São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade.** Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2021.
- MÈREDIEU, Florence de. **Eis Antonin Artaud.** Tradução de Isa Kopelman. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (Senac-SP). **Plano de oferta do curso Técnico em Teatro.** São Paulo: Senac-SP, 2022. Versão de 10 out. 2022.
- SILVEIRA, Marina de Nóbile da. **O Corpo sem Órgãos como Resistência Visceral: atravessamentos a partir da revolução corporal de Antonin Artaud.** 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufop.br/handle/123456789/15100>. Acesso em: 16 maio, 2023.

A TRANSFORMAÇÃO PELA ESCUTA ATIVA: A PARTICIPAÇÃO DA TURMA PET TRAMPOLIM 2024 NO EMPREENDA SENAC - SP

Bruna Silva de Freitas Pereira, Fabiana Damiano da Silva, Murilo Cretuchi Delfino de Oliveira
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) Ourinhos – SP, Brasil
Palavras-chave: escuta ativa, protagonismo, projeto

RESUMO

O artigo visa a análise da participação dos estudantes pertencentes ao Programa de Educação para o Trabalho (PET) – Trampolim do Senac Ourinhos-SP, no Empreenda Senac, edição 2024. Melhor explicando, trata-se de uma competição direcionada a ideias de negócios a fim de fomentar a cultura empreendedora e sustentável entre os participantes. A saber, a competição em ênfase se divide em diversas etapas, as quais compreendem desde o cadastro dos integrantes da equipe, envio do vídeo da ideia de negócio até a elaboração do plano empreendedor.

No decorrer da jornada, se pode observar a idealização de 04 (quatro) projetos, os quais atrelaram o aprendizado técnico a prática e, sobretudo, na sensibilidade em ouvir as necessidades que pairam sobre a comunidade. Melhor explicando, a criação de um espaço acolhedor juntamente com a escuta ativa por parte dos docentes, permitiu aos estudantes a vivência de diálogos respeitosos e a reflexão em conjunto dos desafios que diferentes grupos enfrentam, possibilitando não apenas o surgimento das ideias de negócios, mas, sobretudo, no fortalecimento da autonomia dos estudantes, por meio do reconhecimento de seus próprios potenciais, agindo como protagonistas, não apenas em âmbito educacional mas na sociedade como um todo.

Diante deste cenário, pode-se identificar que, ao se sentirem no centro do processo criativo, os estudantes transformaram suas percepções em soluções concretas e impactantes, dando-se ensejo as seguintes ideias de negócios: Supermercado Virtual Digital Marketing, o InclusiVagas, o Safeguard e o Sinal Verde, ideias estas que serão detalhadas em momento oportuno.

Em síntese, a trajetória dos estudantes no Empreenda Senac 2024 demonstra que metodologias pedagógicas que valorizam a escuta ativa e o trabalho em equipe constituem na base para que o protagonismo dos estudantes transcenda em toda a sua potência. À vista disso, os capacita a sonharem bem como a construírem soluções que carregam a marca da inclusão, da sustentabilidade e, acima de tudo, tornando-os agentes de transformação social.

INTRODUÇÃO

O Programa Educação para o Trabalho – Trampolim foi desenvolvido em 2009, fruto de uma parceria entre o SENAC e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Bebedouro – SP, e pensado com um propósito claro: erigir caminhos para que pessoas com deficiência intelectual possam conquistar mais autonomia, inclusão social e acesso ao mundo do trabalho.

Desde a concepção, o programa tem se destacado não como um curso tradicional e arraigado a metodologias tradicionais de ensino, e sim em uma estrutura como um espaço formativo onde cada etapa é pensada para estimular o protagonismo dos estudantes.

Ao longo do processo, habilidades como a tomada de decisão, a capacidade de pensar criticamente, a criatividade e a autonomia não são apenas incentivadas — são vivenciadas no cotidiano.

À título de exemplo, em 2024, dentro da programação do Empreenda Senac, os estudantes do PET Trampolim foram convidados a pensar sobre desafios que, em muitos casos, fazem parte da realidade vivenciada por eles. Assim, esses desafios não vieram prontos: surgiram de suas experiências, de suas observações e, principalmente, das perguntas que aprenderam a fazer.

A proposta envolvia pensar soluções com base em três eixos fundamentais — sustentabilidade, segurança e acessibilidade, sem perder de vista o contexto social de cada grupo. O evento foi muito mais do que uma competição. Foi um espaço de escuta, troca e construção coletiva, onde o aprendizado aconteceu pelo diálogo e pelo contato direto com situações reais.

Neste artigo, o objetivo é olhar com atenção para os efeitos dessa vivência na formação dos estudantes. Serão analisados os impactos do Empreenda Senac 2024 no desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Também será discutido como as metodologias ativas adotadas ao longo do percurso contribuíram para que os estudantes se tornassem mais engajados e reflexivos em relação aos próprios projetos. Por fim, será abordado como a articulação entre práticas empreendedoras, inovação e inclusão pode resultar em propostas mais humanas, sustentáveis e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

O PET Trampolim mostra, na prática, o que tantas vezes se discute em teoria: que é possível fazer educação respeitando o tempo, a história e o potencial de cada estudante. Isto porque, ao reconhecê-los como sujeitos do processo, e não apenas como receptores de conteúdo, o programa constrói experiências significativas que, de fato, ampliam horizontes. Mais do que formar para o trabalho, forma para a vida — e isso é o que faz toda a diferença.

ESCUTA ATIVA NA EDUCAÇÃO: A EMPATIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Falar sobre escuta ativa dentro do ambiente educacional é, antes de tudo, reconhecer a importância de estar presente para o outro. Aceitando que questões emocionais e sociais são presentes na vida dos estudantes, escutar com atenção se torna uma ação efetiva para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de maneira eficiente. Não se trata apenas de ouvir o que é dito, mas de abrir espaço para que o estudante se sinta visto, respeitado e acolhido. E para que isso aconteça, a empatia precisa estar no centro das relações.

A empatia definida como a capacidade de se colocar no lugar do outro. Mas será que isso é mesmo possível? Cada pessoa carrega vivências próprias — histórias, dores, alegrias e formas de ver o mundo. Talvez a empatia esteja menos em “sentir como o outro” e mais em buscar compreender com honestidade e sensibilidade aquilo que ele expressa.

Percebe-se que o sentido não está na comparação, mas na escuta profunda, na tentativa de alcançar o que o outro sente intimamente.

No cotidiano escolar, essa escuta se manifesta nas conversas de corredor, nos olhares atentos em sala de aula, na escuta silenciosa diante de um desabafo e em outros vários locais de estudo. Sendo necessário que educadores e equipe escolar, reconheça que acolher o estudante passa também por permitir que ele se expresse sem medo — e isso só acontece quando há confiança e empatia. É por isso que a escuta ativa se relaciona diretamente com o vínculo que conseguimos construir com nossos discentes.

Para Falcone (1999), a empatia pode ser definida como uma habilidade de comunicação e possui três componentes:

(1) um componente cognitivo, caracterizado pela capacidade de compreender, acuradamente, os sentimentos e perspectivas de outra pessoa; (2) um componente afetivo, identificado por sentimentos de compaixão e simpatia pela outra pessoa, além de preocupação com o bem-estar desta; (3) um componente comportamental, que consiste em transmitir um entendimento explícito do sentimento e da perspectiva da outra pessoa (Falcone, 1999, p. 24).

Segundo Paulo Freire, é “escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Freire, 2006, p.113). Escutar com atenção, com paciência, com desejo verdadeiro de compreender, é também uma forma de ensinar.

A adolescência, em especial, pede esse tipo de escuta, pois se trata de um período de transformações, dúvidas e descobertas. E, comportamentos como desinteresse ou rebeldia são, na verdade, pedidos alertas de atenção e de cuidado. Quando a escola ignora esses sinais, o estudante se sente ainda mais sozinho. Sendo assim, exercer a escuta ativa torna-se uma forma pujante de prevenir o sofrimento psíquico.

Quando a escuta está presente no cotidiano da escola, essas barreiras começam a cair. O jovem passa a entender que existe ali um espaço seguro, onde suas dores e suas dúvidas importam.

“Todos os seres humanos, quando sentem dor, precisam de presente e empatia. Podemos querer conselhos, mas só depois de recebermos a conexão empática” (Rosemberg, 2019, p.150).

E mais: quando cultivamos a escuta, estamos também promovendo o respeito e o diálogo entre os próprios estudantes. Uma escola que escuta é uma escola onde as diferenças podem conviver, onde se aprende não só o conteúdo das disciplinas, mas também a se colocar no lugar do outro, a resolver conflitos com empatia e a se expressar com responsabilidade.

A escuta ativa, portanto, não é um detalhe, nem um recurso técnico. Ela é parte do compromisso ético que assumimos quando escolhemos ser educadores. É um dos caminhos para fazer da escola um espaço verdadeiramente humano. Onde o aprender e o ensinar caminham juntos, num processo de construção coletiva, em que todos têm voz, vez e dignidade.

METODOLOGIA

A trajetória percorrida pelos estudantes durante a competição deu-se em duas vertentes: a primeira, relacionada à escuta ativa, e a segunda, referente à aprendizagem por projetos. Assim, a escuta ativa se configurou por meio da abertura de diálogos e das trocas de ideias que visaram à compreensão dos desafios que

cercam a cidade de Ourinhos – SP e região, aprofundando suas respectivas visões sobre as necessidades do mercado local e desenvolvendo soluções inovadoras oriundas de suas vivências e reflexões, sustentadas por pesquisas dedicadas e planos de negócios idealizados por eles próprios.

Já a aprendizagem por projetos se deu da seguinte maneira: a princípio, a ferramenta *brainstorming* permitiu aos estudantes a reflexão sobre as necessidades da comunidade, utilizando o lúdico como forma de expressão, não apenas no que tange às ideias, mas também dos seus desejos e sentimentos.

A partir das considerações obtidas por meio das atividades lúdicas, fez-se necessária a realização de rodas de conversa para estruturar as ideias, momento em que foram instigados, com o apoio dos docentes, a pensar em questões relevantes para a próxima etapa. Exemplos disso foram reflexões sobre o que o produto e/ou serviço ajuda a evitar ou solucionar, de que forma a equipe pretende obter lucro, entre outros questionamentos.

Superada essa etapa, a produção do vídeo da ideia de negócio foi conduzida com uma escuta sensível e cuidadosa, valorizando as propostas e respeitando as singularidades de cada estudante. Cada grupo teve seu ritmo e sua forma própria de se expressar, e esse processo foi acolhido como parte essencial do aprendizado. Mais do que construir um vídeo, foi um exercício de dar voz às suas ideias, permitindo que a criatividade fluísse com autonomia e significado.

Para a elaboração do plano empreendedor, antes da parte formal — que exigia a redação integral do documento — e levando em consideração que a maior parte dos estudantes da turma não é alfabetizada, os docentes se encarregaram da escrita. Contudo, antes disso, planejaram cuidadosamente e, ao longo de várias aulas, trabalharam todas as etapas do plano empreendedor de forma lúdica, utilizando imagens, vídeos, desenhos e finalizando com rodas de conversa.

Ao olhar para todo o processo vivido, é impossível separar a escuta ativa da aprendizagem por projetos. Um não existiria sem o outro. Foi ouvindo — de verdade, com atenção e abertura — que as ideias ganharam forma, que as necessidades da comunidade vieram à tona e que as soluções propostas se enraizaram nas vivências dos próprios estudantes. A escuta ativa foi o fio invisível que costurou cada etapa do trabalho, dando significado à aprendizagem e transformando o projeto em algo que realmente fazia sentido para cada um. Mais do que uma estratégia pedagógica, a escuta ativa foi o que deu voz as ideias de negócios, espaço para as dificuldades e força para que cada ideia se transformasse em ação. Nesse caminho, aprender fazendo foi, acima de tudo, aprender escutando.

PROJETOS DESENVOLVIDOS

Supermercado Virtual Digital Marketing

O “Supermercado Virtual Digital Marketing”, consiste em um aplicativo que transporta seus usuários para dentro de um supermercado digital, através da realidade virtual, permitindo a locomoção pelos corredores e a escolha dos produtos com apenas alguns toques na tela do celular ou tablet. Trata-se, pois, da praticidade e a inovação caminhando juntas, criando uma experiência intuitiva que conversa diretamente com o ritmo acelerado da vida moderna, ou seja, com os consumidores que buscam soluções ágeis e práticas.

Como se não bastasse, a plataforma terá um “coração inteligente”, isto significa um sistema de recomendação que aprende com os gostos e necessidades dos usuários, sugerindo exatamente o que consumidor está em busca. Destarte, essa funcionalidade mostra o cuidado e o carinho da equipe em criar algo que seja verdadeiramente personalizado, eficiente e que coloque cada cliente, no centro da experiência.

Ainda, tem-se que o aplicativo em comento será disponibilizado de forma gratuita para os usuários finais, que poderão realizar buscas, comparar preços, montar listas de compras e efetuar pedidos diretamente pelas lojas cadastradas.

Por outro lado, os supermercados interessados em utilizar a plataforma poderão adquirir o aplicativo com a finalidade de criar suas próprias lojas virtuais, permitindo que cada estabelecimento personalize sua vitrine digital, cadastre produtos, defina preços e promoções, além de gerenciar pedidos e entregas de forma prática e centralizada.

Em síntese, é irrefutável que a jornada para concretizar esse projeto fortaleceu, nos estudantes, não apenas valiosas habilidades empreendedoras, mas também aguçou o pensamento crítico e estreitou os laços de colaboração, mostrando que, ao trabalharem em equipe, são capazes de superar desafios com mais eficiência e alcançar resultados significativos.

Abaixo, segue o link para acesso ao vídeo de inscrição.

Figura 1: Vídeo entregue para o Empreenda – Supermercado Virtual Digital Marketing



Disponível em: <https://youtu.be/tZoTbgPy-Eo?si=CinZYJBluGd4Cc6l>

InclusiVagas: Conectando Talentos e Oportunidades

O InclusiVagas surgiu de uma inquietação real dos estudantes, onde ao longo de conversas, pesquisas e escutas, começaram a se dar conta de algo que, infelizmente, ainda é comum no mercado de trabalho: a exclusão silenciosa das pessoas com deficiência. E, a partir daí, veio a pergunta que deu origem a tudo: o que podemos fazer a respeito?

A proposta ganhou forma dentro de um processo de aprendizagem por projetos, com apoio de metodologias como o *design thinking*, que nos ajudaram a organizar as etapas do trabalho, mas, acima de tudo, abriram espaço para a escuta ativa e a empatia. Nossos estudantes além de analisarem as próprias dificuldades que encontravam ao procurarem empregos, foram atrás de histórias reais, conversaram com pessoas, ouviram relatos de dificuldades — mas também de potencialidades que, muitas vezes, ficam invisibilizadas. Foi nesse movimento que a InclusiVagas começou a tomar corpo.

A plataforma criada por eles vai além de uma ferramenta de cadastro de currículos e vagas. A proposta é conectar empresas interessadas em construir ambientes mais diversos com profissionais PCDs (pessoas com deficiência), valorizando suas competências, suas trajetórias e seus desejos. Mas há algo ainda mais interessante:

os estudantes não pensaram apenas na conexão entre quem busca e quem oferece vagas — pensaram também na preparação mútua. A plataforma oferece espaços de formação, com conteúdos voltados tanto para os candidatos quanto para as empresas. Afinal, a inclusão verdadeira não acontece apenas com a contratação, mas na convivência diária, no respeito às diferenças e na construção de um ambiente acessível em todos os sentidos.

Além de ter um olhar atento às dificuldades de acesso ao mundo do trabalho, o projeto contribuiu para evidenciar a potencialidade dos estudantes. Ao passarem pelo processo de analisar quais dificuldades enfrentavam — e perceberem que muitas dessas dificuldades também eram vividas por outras pessoas —, a escuta ativa se mostrou essencial para o desenvolvimento da iniciativa. Seja enquanto docentes mediadores desse processo, acolhendo as demandas trazidas pelos estudantes. E os estudantes, por sua vez, como ouvintes de histórias que, muitas vezes, dialogavam com suas próprias vivências. Essa escuta mostrou a eles que são responsáveis e têm autonomia para pensar soluções que façam sentido dentro de suas realidades. E isso acontece quando a escola se dispõe a escutar, a abrir espaço para o protagonismo e a confiar na potência da juventude.

O InclusiVagas é um projeto, sim. Mas é também um gesto político, no melhor sentido do termo: um posicionamento diante das desigualdades, uma tentativa concreta de fazer diferente. E talvez o mais bonito disso tudo seja o fato de que ele nasceu dentro do ambiente escolar, com os recursos que tínhamos, com as perguntas certas e com uma enorme disposição para aprender.

Não temos a pretensão de resolver um problema tão complexo com uma única iniciativa. Mas saber que os estudantes estão caminhando nessa direção, com consciência crítica, sensibilidade social e criatividade, já é, por si só, um motivo de orgulho e esperança. Porque quando a educação encontra causas como essa, é aí que ela mostra, de verdade, a que veio.

Abaixo, segue o link para acesso ao vídeo de inscrição.

Figura 2: Vídeo entregue para o Empreenda – InclusiVagas: Conectando Talentos e Oportunidades



Disponível em: https://youtu.be/j2jY0GzL_3c?si=NwXeOcciBzqkHBWo

Safeguard: Tecnologia e Colaboração para a Segurança

O projeto Safeguard nasceu do olhar atento e da escuta sensível dos estudantes diante de uma questão que, infelizmente, tem se tornado cada vez mais presente: os desastres naturais e a falta de acesso rápido a informações confiáveis em momentos de crise. A ideia surgiu a partir de demandas reais que aconteceram no país e a questão que surgiu foi: como podemos contribuir para que mais pessoas estejam seguras diante de situações de risco?

A resposta que os estudantes construíram foi o Safeguard. Ele é uma ferramenta digital que integra alertas oficiais sobre desastres naturais com mapas interativos

e orientações claras de segurança, pensada para ser simples, acessível e útil no cotidiano. É, como eles mesmos disseram, um “escudo digital” — e esse termo não poderia ser mais preciso.

Mas o que mais impressiona nesse projeto é o modo como ele incorpora a participação ativa da comunidade. Os estudantes não quiseram apenas transmitir informações; quiseram criar uma rede colaborativa. O aplicativo permite que as pessoas também contribuam, enviando relatos em tempo real, ajudando a mapear ocorrências e fortalecendo os laços entre vizinhos e comunidades. É uma proposta que valoriza a solidariedade tanto quanto a tecnologia. E isso diz muito sobre quem são esses jovens e o tipo de sociedade que desejam construir.

A construção do Safeguard envolveu pesquisa e muito trabalho coletivo, utilizando metodologias como a aprendizagem por projetos e o *design thinking*, que permitiram aos estudantes autonomia e protagonismo durante o desenvolvimento do projeto. Eles mergulharam em estudos sobre os sistemas de alerta existentes, entrevistaram pessoas, levantaram dados e, principalmente, escutaram com atenção. Foi nesse movimento que foram desenhando uma solução que, de fato, responde a uma necessidade real.

A escola cumpriu seu papel não só ao oferecer espaço para que ideias como essa florescessem, mas também ao cultivar o senso de responsabilidade social, o trabalho em equipe e a escuta ativa — elementos que são essenciais na formação humana.

O Safeguard não é apenas um aplicativo funcional. Ele representa uma maneira de pensar a tecnologia com sentido e com propósito. É um exemplo claro de como os estudantes, quando têm espaço para criar, conseguem produzir algo que ultrapassa os limites da sala de aula. Algo que dialoga com o mundo lá fora e propõe transformações concretas.

Esse projeto é um lembrete poderoso de que educar também é preparar para o cuidado — com o outro, com o coletivo, com a vida. Iniciativas como essa renovam a esperança e reafirmam a crença na potência dos jovens quando são olhados com confiança e respeito.

Abaixo, segue o link para acesso ao vídeo de inscrição.

Figura 3: Vídeo entregue para o Empreenda – Safeguard: Tecnologia e Colaboração para a Segurança



Disponível em: <https://youtu.be/d8dIGdRg1v8?si=GeDtxoaPVQsRM0sN>

Sinal Verde: Mobilidade Inteligente e Inclusiva

O Sinal Verde é um sistema de semáforos inteligentes que irá inovar a forma como as pessoas se locomovem em sinais de trânsito. Trata-se de semáforos inteligentes projetados para atender as necessidades de cada pessoa, seja ela com ou sem deficiência ou mobilidade reduzida, garantindo assim uma melhor segurança a todos.

Essa iniciativa busca transformar as cidades em locais mais inclusivos, eficientes e adaptáveis às necessidades das pessoas.

O sistema Sinal Verde contará com sensores inteligentes que serão capazes de identificar a presença de pessoas idosas, pessoas que fazem o uso de cadeiras de rodas, andadores ou com algum tipo de mobilidade reduzida. Assim, os semáforos ajustarão automaticamente o tempo de travessia, garantido que ela ocorra de forma segura.

Em contrapartida, todo o sistema irá contribuir para uma melhor otimização do trânsito, trazendo um equilíbrio entre o fluxo de veículos e pedestres, tudo de maneira dinâmica, automática e eficiente.

Para que o projeto fosse idealizado os estudantes utilizaram metodologias como aprendizagem por projetos e *design thinking*, adotando um papel ativo na pesquisa e em todo o seu desenvolvimento. Além disso, os integrantes do grupo realizaram estudos de mobilidade urbana e as acessibilidades existentes, podendo assim, identificar os desafios reais que pessoas enfrentam em diferentes contextos de mobilidade.

Mais do que uma ferramenta tecnológica, o sistema Sinal Verde representa um avanço na inclusão e na segurança do trânsito, evidenciando como a inovação pode e deve ser aplicada para melhorar a qualidade de vida e a autonomia da população.

Destarte, a tecnologia não é a panaceia de todos os males, sozinha não irá salvaguardar e corrigir as questões sociais, entretanto quando se une a tecnologia e a responsabilidade social, este projeto se posiciona como um passo essencial rumo a cidades mais humanas, acessíveis e inclusivas para todos.

Abaixo, segue o link para acesso ao vídeo de inscrição.

Figura 4: Vídeo entregue para o Empreenda – Sinal Verde: Mobilidade Inteligente e Inclusiva



Disponível em: https://youtu.be/FX8Ubsm2hCw?si=eMtp_Y7agt-BkK_-

RESULTADOS E IMPACTO

Os projetos apresentados pelos estudantes no Empreenda Senac foram resultados autênticos daquilo que a educação pode gerar quando há espaço para o protagonismo, para a escuta e para a ação com sentido. Não foram apenas desenvolvidos com o propósito de participar de uma competição, mas foram ideias pensadas a partir de vivências reais. Cada proposta apresentada nasceu de uma inquietação legítima diante dos desafios da cidade de Ourinhos – SP e foi construída com um olhar atento, cuidadoso e profundamente comprometido com a busca por soluções reais.

Durante esse percurso, ficou evidente o quanto o uso de metodologias ativas — no caso deste projeto, a metodologia da aprendizagem por projetos e a postura de escuta ativa adotadas em sala de aula — fez a diferença. Os estudantes desenvolveram competências que vão muito além do conteúdo acadêmico previsto para o curso: aprimoraram a criatividade, exercitaram o pensamento crítico, aprenderam a trabalhar de forma colaborativa, passaram a pensar enquanto sociedade e não apenas como

indivíduos e, talvez o mais importante, fortaleceram sua capacidade de persistir e refletir — mesmo diante dos desafios.

Participar do evento foi uma experiência transformadora para muitos deles. Foi um momento em que se depararam com a realidade de ter que defender suas ideias de forma clara e segura, de ter que acreditar, verdadeiramente, no valor do que estavam propondo. Essa vivência fez com que se sentissem mais responsáveis pela cidade em que vivem e fortaleceu sua confiança de que são capazes de alcançar seus objetivos, com esforço e dedicação.

O Empreenda Senac acabou se tornando um marco na trajetória desses estudantes, pois deixaram de ser apenas alunos para assumirem, com orgulho, o papel de agentes de mudança. Essa é a confirmação de que vale a pena apostar na autonomia, no diálogo e no compromisso ético como pilares do processo formativo.

Esse processo não apenas demonstrou a capacidade criativa e empreendedora dos estudantes, mas também reforçou a importância de uma educação que vai além do ensino tradicional. Ao unirem seus conhecimentos, suas experiências e seu compromisso com a comunidade, mostraram que com apoio e oportunidades são capazes de transformar desafios em soluções inovadoras e impactantes. O Empreenda Senac foi mais do que uma competição: foi um reflexo do potencial de transformação que reside em cada jovem, uma prova de que, com coragem e visão, é possível criar um futuro mais justo e promissor para todos.

CONCLUSÃO

A participação da turma PET Trampolim no Empreenda Senac 2024 demonstra de forma clara o impacto positivo da escuta empática e de uma educação pautada na inclusão. À vista disso, os projetos que surgiram sob o olhar atento e o esforço das equipes transcendem a demonstração de criatividade e inovação, pois representam a prova palpável de como a escuta ativa pode impulsionar soluções mais humanas, colaborativas e alinhadas às reais necessidades da comunidade.

Assim, a escuta ativa, ao atuar como um elo invisível conectando cada etapa da competição, garantiu que as vozes de cada estudante fossem não apenas ouvidas, mas verdadeiramente compreendidas, visto que cada ideia foi valorizada em sua totalidade, contribuindo para a construção de soluções que dialogam diretamente com as necessidades reais da sociedade.

Nesse sentido, pode-se evidenciar que, o Empreenda Senac 2024 consolida o papel vital e inspirador do PET Trampolim como um verdadeiro espaço formador de jovens empreendedores, que assumem verdadeiros papéis de protagonistas, tecendo ativamente um futuro em que a inclusão seja a regra, a sustentabilidade o alicerce e a responsabilidade social o guia.

REFERÊNCIAS

FALCONE, Eliane. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 1, n.1, p. 23-32. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v1i1.267>, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. 1ª. ed. Paz e Terra, 2019.

ROSEMBERG, Marshall. Vivendo a comunicação não violenta. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.